

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INFLUENCE DES VARIABLES MÉTHODOLOGIQUES DANS  
L'ÉTUDE DU RÔLE DE LA CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE  
LORS DES PREMIERS APPRENTISSAGES EN LECTURE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

LOUISE BOUSQUET

AVRIL 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À mon mari François Asselin  
qui m'offre jour après jour  
la chance, le temps et l'environnement  
pour réaliser mes rêves.  
L.B.*

*J'apprends tous les jours  
non pas à combattre les résistances  
de cette altesse tyrannique qu'est la parole écrite,  
mais plutôt à me ranger à ses côtés,  
puis subtilement, à la faire se courber.*

*Jean-François Beauchemin,  
La fabrication de l'aube. p. 62*



## REMERCIEMENTS

Ce premier merci va d'emblée à madame Line Laplante, professeure au département de didactique des langues de l'UQAM, qui m'a accompagnée avec grande patience et énormément de générosité pendant toutes ces années de recherche et de découvertes.

Merci à M. Juan Wood, professeur au département de didactique de l'UQAM, qui m'a soutenue avec patience et empathie tout au long de ces années d'études au programme de maîtrise en éducation spécialisée.

Merci à mesdames Nathalie Chapleau et Sophie Grossman, à monsieur Julien Mercier, tous professeurs au département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM qui ont accepté de lire et de commenter mon travail alors qu'il n'était qu'un projet. Un deuxième merci à madame Nathalie Chapleau ainsi qu'à monsieur Julien Mercier qui m'ont accompagnée jusqu'à la fin de ce long cheminement. Vos commentaires ont largement contribué à améliorer la poursuite de mes objectifs et la qualité de mon texte.

Merci à Annie Bousquet qui me lit et relit toujours avec autant de bonté, et qui partage ses observations avec beaucoup de doigté; rien ne t'échappe petite sœur! Merci à ma très chère filleule Eulalie Lewandowski qui, bien involontairement, à l'âge de 3 ans et demi, a piqué ma curiosité par ses jeux de mots déclenchant ainsi cette quête de connaissances sur l'apprentissage de la lecture. Merci à mes parents, ma famille et mes amis qui savent trouver les mots d'encouragement qui dégagent l'esprit et font place à l'inspiration.

Merci à vous tous, chers lecteurs, qui prenez le temps de simplement jeter un coup d'œil, ne serait-ce que quelques pages, quelques paragraphes sur ce qui était devenu mon univers de ces dernières années.

Enfin, merci à la vie qui m'offre le privilège de savourer ce moment.

L.B.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiii
RÉSUMÉ .....	xiv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Les jeux de mots des jeunes enfants .....	4
1.2 L'important rôle de l'enseignement-apprentissage et de la lecture0-écriture sur la réussite scolaire.....	5
1.3 La conscience linguistique et l'apprentissage de la lecture-écriture .....	7
1.4 L'intérêt scientifique pour la conscience morphologique chez l'apprenti lecteur.....	8
1.5 La question générale de recherche.....	10
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	11
2.1 Cadre général de l'apprentissage de la lecture (Écalte et Magnan, 2010).....	11
2.1.1 Les contraintes individuelles en tant que variables internes .....	12
2.1.2 Les contraintes sociales en tant que variables externes .....	15
2.1.3 Les contraintes linguistiques en tant que variables externes .....	15
2.1.4 La dynamique des contraintes sur l'apprentissage de la lecture .....	16
2.2 Les variables linguistiques de la langue française.....	16
2.2.1 La dimension phonologique.....	17
2.2.2 La dimension morphologique .....	20
2.2.3 La dimension orthographique .....	21
2.2.4 La dimension morphographique .....	23

2.3	Les modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture .....	24
2.3.1	Le modèle à double fondation de Seymour (1997) .....	28
2.4	L'acquisition de la conscience linguistique .....	34
2.4.1	La conscience phonologique .....	35
2.4.2	La conscience morphologique .....	37
2.4.3	Les phases d'apprentissage de la lecture (Seymour, 2005; Seymour, 2008)....	38
2.5	La conscience morphologique et l'apprentissage de la lecture .....	42
2.6	Typologies des tâches en conscience morphologique dérivationnelle .....	45
2.7	Question spécifique et objectifs.....	47
 CHAPITRE III		
	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	48
3.1.	Une recherche-développement pour un enjeu pragmatique .....	48
3.1.1	Les caractéristiques propres à la recherche-développement.....	49
3.2	L'élaboration d'une grille d'analyse selon le processus d'anasynthèse de Silvern (1972, cité par Legendre, 2005).....	50
3.2.1	Forces et limites liées à la démarche méthodologique .....	52
3.3	Une analyse qualitative inductive.....	53
3.3.1	Les forces et les limites de l'analyse qualitative.....	53
3.3.2	Une analyse qualitative menée en deux volets .....	54
 CHAPITRE IV		
	ÉLABORATION DU MODÈLE DE GRILLE D'ANALYSE .....	56
4.1	Les 3 cycles internes au processus d'anasynthèse.....	56
4.1.1	La constitution du corpus d'études .....	57
4.1.2	Le cycle I interne au processus d'anasynthèse .....	61
4.1.3	Le cycle II interne au processus d'anasynthèse .....	66
4.1.4	Le cycle III interne au processus d'anasynthèse.....	70
4.2	Le modèle de grille d'analyse.....	72

4.3	Forces, limites et atteinte de l'objectif 1 de la recherche .....	74
-----	---	----

## CHAPITRE V

### SYNTHÈSE DES VARIABLES OBSERVÉES PAR LE BIAIS DE LA GRILLE

D'ANALYSE .....	76
-----------------	----

5.1	Les variables observées dans les études analysées et les tâches utilisées.....	76
-----	--	----

5.1.1	Les méthodes et les démarches expérimentales.....	77
-------	---	----

5.1.2	Les caractéristiques des sujets et l'approche expérimentale.....	78
-------	--	----

5.1.3	Les modalités de traitement des tâches de conscience morphologique et les habiletés en lecture.....	79
-------	---	----

5.1.4	Les processus cognitifs et les habiletés en lecture .....	80
-------	---	----

5.1.5	Les niveaux de conscience morphologique .....	81
-------	---	----

5.1.6	Le contrôle linguistique des items exercés sur les mots et les non-mots.....	83
-------	--	----

5.1.7	La classification des tâches de conscience morphologique en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010) .....	84
-------	--	----

5.1.8	L'enregistrement du temps de réponse .....	86
-------	--	----

5.1.9	Le contrôle linguistique des items .....	87
-------	--	----

5.2	Portrait de la recherche sur la conscience morphologique .....	88
-----	--	----

5.2.1	Selon les variables méthodologiques des études analysées .....	89
-------	--	----

5.2.2	Selon les variables méthodologiques touchant les tâches utilisées.....	90
-------	--	----

5.2.3	Selon les modèles théoriques étudiés.....	93
-------	---	----

5.2.4	Forces, limites et atteinte de l'objectif 2 de la recherche.....	98
-------	--	----

5.3	Recommandations.....	99
-----	----------------------	----

CONCLUSION .....	101
------------------	-----

LISTE DES RÉFÉRENCES .....	104
----------------------------	-----

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Dessin d'une fillette de trois ans .....	5
Figure 2 : Cadre général des diverses contraintes exerçant une influence sur l'apprentissage de la lecture (adapté de Écalte et Magnan, 2002; Écalte et Magnan, 2010).....	13
Figure 3 : Modèle hiérarchique de la structure syllabique (adapté de Seymour, 1997) .....	19
Figure 4 : Analyse de la structure d'un mot et décomposition syllabique et morphémique.....	20
Figure 5 : Structure syllabique et régularité orthographique (adapté de Seymour, 2008) ....	22
Figure 6 : Représentation schématique des différents modèles développementaux (Laplanche, 2011, adapté de Ehri, 2007),.....	27
Figure 7 : Modèle à double fondation du développement orthographique et morphologique (adapté de Seymour, 1997) .....	32
Figure 8 : Phases hypothétiques de l'apprentissage de la lecture, conscience linguistique et unités de traitement écrites (adapté de Seymour, 2005; Seymour, 2008) .....	42
Figure 9 : Typologie des tâches cognitives en conscience morphologique dérivationnelle (Berthiaume et al., 2010).....	47
Figure 10 : Processus d'anasynthèse de Silvern publié en 1972 (adapté de Legendre, 2005).....	50
Figure 11 : Distribution, par périodes de cinq ans, des publications recensées jugées recevables et des études retenues entre janvier 1993 et mars 2012.....	60
Figure 12 : Prototype de la grille d'analyse issu du cycle I du processus d'anasynthèse .....	64

Figure 13 : Prototype issu du cycle II du processus d'anasynthèse .....	69
Figure 14 : Modèle de grille d'analyse issue du processus d'anasynthèse .....	73
Figure 15 : Distribution des études (n = 21) selon le type de recherche choisi et la démarche méthodologique privilégiée .....	77
Figure 16 : Distribution des études (n = 21) selon les caractéristiques des sujets et le type de recherche.....	78
Figure 17 : Distribution des études (n = 21) selon les modalités de traitement des tâches de conscience morphologique utilisées en relation avec les mesures de comparaison évaluant les habiletés de lecture obtenues par des tests standardisés.....	80
Figure 18 : Distribution des études (n = 21) selon les processus cognitifs liés aux tâches utilisées par les mesures de comparaison pour évaluer les habiletés en lecture...81	
Figure 19 : Distribution des études (n = 21) selon les modalités de traitement des tâches de conscience morphologique utilisées et le niveau de conscience estimé par le(s) auteur(s).....	82
Figure 20 : Distribution des tâches de conscience morphologique (n = 65) selon les modalités de traitement et le contrôle linguistique des items exercé sur les mots et les non-mots isolés ou en contexte .....	83
Figure 21 : Distribution des tâches de conscience morphologique (n = 65) utilisées selon la classification des tâches en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010) et en fonction les modalités de traitement des tâches .....	85
Figure 22 : Distribution des tâches de conscience morphologique (n = 65) selon les modalités de traitement des tâches et le contrôle linguistique des items concernant le temps de réponse.....	87
Figure 23 : Variables observées par le biais de la grille d'analyse en relation avec les contraintes internes et externes de l'apprenant qui sont déterminantes sur l'évolution de ses apprentissages en lecture et écriture - selon le cadre général d'apprentissage de la lecture-écriture d'Écale.....	96

Figure 24 : Variables des tâches utilisées dans les études observées par le biais de la grille d'analyse en relation les composantes linguistiques du modèle de développement orthographique et morphographique de Seymour (1997) .....97

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Publications recensées et études retenues pour le corpus d'analyse .....	58
Tableau 2 : Distribution des publications recensées jugées recevables et des études retenues parues entre 1993 et 2012 .....	60
Tableau 3 : Système de classification et système de codage issus de l'étape de synthèse du cycle I du processus d'anasynthèse .....	62
Tableau 4 : Modifications apportées aux catégories et aux unités d'analyse du prototype 1 lors du cycle II du processus d'anasynthèse .....	68
Tableau 5 : Modifications apportées aux catégories et aux unités d'analyse de la version améliorée du prototype lors du cycle III du processus d'anasynthèse .....	71
Tableau 6 : Synthèse des variables concernant les études observées par le biais de la grille d'analyse .....	91
Tableau 7 : Distribution des tâches de conscience morphologique selon les modalités de traitement, le contrôle linguistique des items, de l'enregistrement des temps de réponse et de la classification des tâches en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010) .....	92



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

INSERM -	Institut national de la santé et de la recherche médicale
OQLF -	Office québécois de la langue française
MELS -	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RCRLA -	Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation
ONL -	Observatoire National de la lecture

## RÉSUMÉ

Il est fréquent d'observer de jeunes enfants manipuler les structures internes des mots, mais est-ce que cette habileté favorise l'apprentissage de la lecture? La morphologie dérivationnelle chez l'apprenti lecteur de langue française intéresse réellement la recherche scientifique depuis une dizaine d'années seulement. La nature complexe de cette dimension linguistique multiplie les possibilités d'observation et, par conséquent, les variables exploitées par la recherche sont déjà très nombreuses. Malgré les efforts déployés pour cerner l'influence de la conscience morphologique sur l'apprentissage de la lecture, plusieurs auteurs relèvent des disparités entre les modèles théoriques, les résultats de recherche actuels et leur interprétation (Écalte et Magan, 2010; Marec-Breton, Besse et Royer, 2010; Colé, Bouton, Leuwers, Casalis et Sprenger-Charolles, 2012). Guidée par une démarche méthodologique basée sur le processus d'anasynthèse de Silvern (1972; cité par Legendre, 2005), cette recherche-développement cible deux objectifs dont les résultats sont analysés selon une approche qualitative inductive et ils sont présentés en deux volets. D'abord, l'objectif 1 vise: l'élaboration d'une grille d'analyse, en tant qu'outil de recherche, permettant d'identifier quelles sont les variables méthodologiques, prises en compte dans les études ayant évalué l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès d'élèves du préscolaire et du primaire. Et, ensuite, l'objectif 2 vise la synthèse des variables observées par le biais de la grille d'analyse afin de dresser le portrait de la recherche en conscience morphologique. La synthèse des variables observées expose les relations existantes entre elles. Ensuite, la synthèse des variables est reprise au regard des deux principaux modèles théoriques approfondis au deuxième chapitre: d'abord, le cadre général de l'apprentissage de la lecture d'Écalte et Magnan (2010) et, ensuite, le modèle à double fondation du développement orthographique et morphographique de Seymour (1997). De cette analyse se dégagent quelques éléments de réponse sur l'état actuel des connaissances. Les principaux éléments de réponse, qui se dégagent de cette expérimentation, informent que: les études du corpus analysées documentent essentiellement des résultats qui touchent des lecteurs normaux; que ces derniers sont observés dans un contexte scolaire selon une approche transversale; et que les résultats obtenus aux tâches de conscience morphologique sont comparés à des habiletés en lecture mesurées selon des conditions variées. De plus, la synthèse des variables observées indique que: les tâches utilisées dans les études du corpus sont réalisées beaucoup plus souvent à l'oral qu'en lecture; que les tâches présentent généralement des mots et des non-mots isolés, mais que les dimensions linguistiques de ces items (phonologique, morphologique, orthographique, morphographique) sont rarement contrôlées; enfin, 7 des 10 tâches de conscience morphologique dérivationnelles identifiées par la typologie de

Berthiaume et al. (2010) sont représentées dans les études du corpus. Ce mémoire prend fin sur quelques recommandations concernant les variables méthodologiques qui gagneraient à être prises en considération lors des recherches futures.

Mots clés (6) : conscience morphologique dérivationnelle, apprentissage de la lecture, évaluation, recherche-développement, grille d'analyse, processus d'anasynthèse.

## INTRODUCTION

Dès sa naissance, l'enfant explore la langue orale. Il acquiert graduellement une conscience linguistique, dite implicite, qui réunit la dimension phonologique et la dimension morphologique. La conscience phonologique, concerne la capacité à manipuler les sons de la langue, est actuellement scientifiquement reconnue en tant que prédicteur de réussite lors de l'apprentissage de la lecture-écriture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation [RCRLA], 2009; Écalte et Magnan, 2010). La conscience morphologique, qui touche plutôt la capacité à manipuler la forme des mots et l'accès à la signification inhérente à la forme même des mots, est beaucoup moins documentée chez l'apprenti lecteur. Toutefois, le monde de la recherche scientifique estime que la conscience morphologique participe à l'acquisition de la langue orale et qu'elle influence aussi l'apprentissage de la lecture (Colé, Casalis et Gombert, 2004). Malgré l'intérêt grandissant du domaine scientifique pour cette dimension linguistique, la conscience morphologique chez l'apprenti lecteur est encore méconnue. De plus, les auteurs rapportent actuellement plusieurs disparités parmi les résultats de recherches et parmi les interprétations qu'ils suscitent (Écalte et Magan, 2010; Marec-Breton, Besse et Royer, 2010; Colé, Bouton, Leuwers, Casalis et Sprenger-Charolles, 2012).

Ce mémoire, divisé en cinq chapitres, vise à documenter l'expérimentation de la présente recherche-développement qui s'intéresse justement aux inégalités et aux disparités des données de recherche actuelles concernant la conscience morphologique dérivationnelle en lien avec l'apprentissage de la lecture.

La problématique, soulevée au premier chapitre, débute en expliquant le choix du sujet de recherche qui s'est spontanément défini en observant une fillette de trois ans et demi qui s'amusait à suffixer, à sa manière, des mots qu'elle connaissait. Est-ce que cette habileté à jouer avec les mots facilite l'apprentissage de la lecture? Or, il est bien connu que les premiers apprentissages en lecture ont un impact certain sur la réussite scolaire (Torgensen,

2000; Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers, Bournot-Trites, 2010). Par conséquent, il importe de bien comprendre toutes les dimensions qui sont susceptibles d'en influencer l'évolution. La problématique expose la pertinence scientifique et sociale de la recherche, elle identifie et rassemble les notions à approfondir et, enfin, formule une question générale de recherche : « Est-ce que la conscience morphologique exerce une influence sur l'apprentissage de la lecture? »

Le cadre théorique, approfondi au deuxième chapitre, est articulé autour de deux modèles théoriques qui établissent les bases de l'analyse conceptuelle et terminologique concernant les thèmes soulevés par la problématique. D'abord, le cadre général de l'apprentissage de la lecture proposé par Écalte et Magnan (2010) met en perspective les contraintes, internes et externes à l'apprenant, qui sont déterminantes sur ses apprentissages liés à la langue écrite. L'explication des contraintes cognitives (internes) et sociales (externes) mène vers l'étude des contraintes linguistiques (externes) particulières à la langue française. Ensuite, un survol des modèles théoriques développementaux centrés sur les processus cognitifs liés à l'apprentissage de la lecture-écriture met en évidence la nécessité d'approfondir le modèle à doubles fondations du développement orthographique et morphographique de Seymour (1997). Ce modèle accorde une place importante à la conscience linguistique. De plus, selon cet auteur, l'apprentissage de la lecture-écriture évolue selon des phases relativement précises qui s'appuient sur la conscience linguistique implicite et explicite. Finalement, la classification des tâches de conscience morphologique dérivationnelle en référence à la typologie de Berthiaume, Besse et Daigle (2010) est sommairement expliquée. Puis, pour conclure ce chapitre, une question spécifique de recherche est formulée et deux objectifs sont fixés.

La démarche méthodologique, détaillée au troisième chapitre, identifie l'expérimentation menée en tant que recherche-développement et dont l'enjeu est d'ordre pragmatique. Le modèle d'anasynthèse de Silvern (1972, cité par Legendre) choisi pour réaliser les deux objectifs fixés dans le but de répondre à la question spécifique de recherche est expliqué. Les forces et les limites propres à cette démarche empruntée sont énumérées. De plus, cette partie du mémoire présente le choix d'analyser les résultats obtenus selon une approche qualitative

inductive. Les résultats sont ensuite présentés en deux volets, soit au quatrième et cinquième chapitre. Les forces et les limites de cette approche sont énoncées par rapport au contexte de la présente recherche, ce qui met fin à ce chapitre.

Le quatrième chapitre expose le premier volet de résultats qui correspond à l'objectif 1 et concerne l'élaboration du modèle d'une grille d'analyse issue du processus d'anasynthèse opérationnalisé en 3 cycles internes. L'ensemble du processus d'anasynthèse prend appui sur les concepts et les modèles théoriques étudiés au deuxième chapitre ainsi que sur un corpus constitué d'études retenues pour leur pertinence à l'égard du phénomène étudié. La grille d'analyse ainsi modélisée est présentée avec une énumération des forces et des limites dont elle est empreinte.

Le cinquième chapitre expose le deuxième volet de résultats qui correspond à l'objectif 2 et concerne la synthèse des variables méthodologiques observées par le biais de la grille d'analyse dans les études d'un corpus analysé pendant de l'étape de simulation du processus d'anasynthèse. La synthèse de ces variables est exploitée dans le but de dresser le portrait de la recherche actuelle sur l'évaluation de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès d'élèves du préscolaire et du primaire. Le portrait ainsi obtenu est alors repris sous l'angle des deux modèles théoriques étudiés au deuxième chapitre, ce qui permet de dégager certains éléments de réponse aux questions formulées par la présente recherche ainsi que quelques recommandations pour les recherches à venir. Les forces et les limites de l'expérimentation liées à ce deuxième volet de résultats sont aussi énoncées.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre, divisé en cinq parties, explique d'abord comment une anecdote est devenue un projet de recherche axé sur l'apprentissage de la lecture. La deuxième partie introduit une réflexion portant sur le rôle de l'apprentissage de la lecture sur la réussite scolaire qui en est largement tributaire. La conscience linguistique, qui englobe la conscience phonologique et la conscience morphologique, est étroitement liée à l'apprentissage de la lecture. La troisième partie examine ces thèmes en fonction de leurs rôles distincts, mais complémentaires. La quatrième partie démontre que la problématique de cette recherche prend forme en constatant à quel point l'influence de la conscience morphologique sur l'apprentissage de la lecture en langue française est peu documentée comparativement à celle de la conscience phonologique. Pour clore ce chapitre, la cinquième partie formule une question générale de recherche qui tient compte de l'état de la situation des thèmes abordés.

#### **1.1 Les jeux de mots des jeunes enfants**

Il est fréquent d'observer de jeunes enfants construire des mots, et même inventer des familles de mots, démontrant qu'ils possèdent des connaissances morphologiques implicites surprenantes (Carlile, 2006). Par exemple, à la question « Où vit le mouton? », une fillette de cinq ans a répondu : « Dans une moutonnerie » (Sénéchal et Kearnan, 2007). Une autre, âgée de seulement trois ans, a inventé une famille de mots dérivés en ajoutant le suffixe « dou » en les énumérant comme suit : « papadou, mamandou, bédédou » (Figure 1). L'enfant a appliqué une règle de construction (Huot, 2005), qu'elle avait elle-même créée, en nommant les membres de sa famille. C'est l'observation de cette dernière qui est à l'origine de la présente recherche.



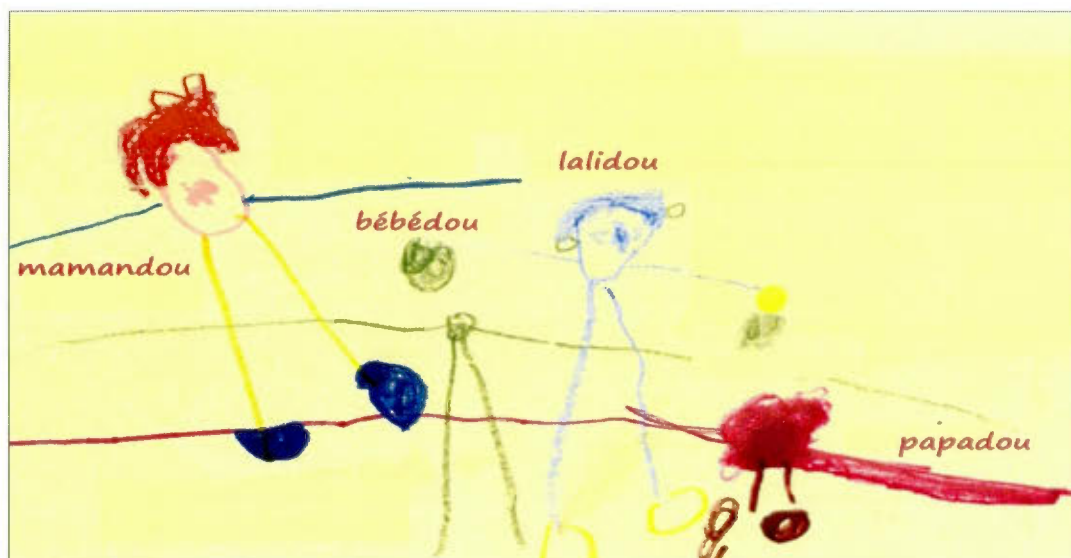


Figure 1 : Dessin d'une fillette de trois ans

Est-ce que cette habileté à jouer avec la structure des mots de la langue parlée aidera cette enfant à réussir son apprentissage de la lecture?

### 1.2 L'important rôle de l'enseignement-apprentissage et de la lecture-écriture sur la réussite scolaire

En première et en deuxième année du primaire, et parfois au préscolaire, les élèves apprennent les rudiments de la lecture, alors qu'à partir de la 3<sup>e</sup> année, les élèves lisent dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances (Lieury et de la Haye, 2004). On lit pour apprendre et lire, c'est comprendre un texte écrit (Sprenger-Charolles et Colé, 2006). Dès ce niveau scolaire, la complexité des textes augmente soit par le vocabulaire employé, soit par les concepts introduits ou développés (Torgesen, 2004).

D'ailleurs, Deschênes (2006) démontre dans une étude longitudinale que les élèves de première année qui obtiennent de faibles résultats en lecture restent de faibles lecteurs jusqu'en quatrième année. Lefebvre et Giroux (2010) citent, entre autres, l'étude de Cunningham et Stanovitch (1997) qui démontre que les résultats obtenus en lecture lors de la première année du primaire sont prédictifs de ceux à venir au secondaire. Ainsi, l'escalade des difficultés d'apprentissage en lecture se profile et se découpe au fur et à mesure que les



exigences scolaires augmentent. Les difficultés d'apprentissage se cristallisent en tant que retards d'apprentissage qui sont parfois permanents ou très résistants aux pratiques pédagogiques exploitées (Lefebvre et Giroux, 2010).

Intervenir sur les difficultés d'apprentissage alors que l'élève est déjà en situation d'échec scolaire demande de procéder avec intensité et produit généralement des résultats effacés. Par conséquent, il est crucial que le milieu scolaire concentre ses efforts sur la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture. Il faut d'abord repérer rapidement les élèves à risque de développer des difficultés d'apprentissage de la lecture, et ensuite, exposer explicitement tous les élèves aux liens existants entre la langue orale et la langue écrite (Torgesen, 2004; RCRLA, 2009).

Les interventions qui s'inscrivent dans le modèle d'enseignement explicite gagnent en efficacité lorsqu'elles sont appliquées non seulement de façon systématique, mais aussi de façon préventive, c'est-à-dire lorsqu'elles sont instaurées avant l'apparition des échecs scolaires (Torgesen, 1998). Une des publications du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2009) indique aussi que les élèves bénéficiant d'un enseignement explicite de la lecture dès la maternelle, obtiennent des résultats supérieurs aux tests d'habiletés en lecture. En outre, les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement explicite en lecture fréquentent généralement les établissements scolaires plus longtemps dans le but de poursuivre leurs études. Finalement, ces élèves ont moins besoin d'interventions de remédiation tout au long de leur cheminement scolaire (MELS, 2009).

L'ensemble des habiletés de lecture, qui impliquent l'identification des mots écrits ainsi que la compréhension, a un impact certain sur l'ensemble de la scolarité (Demont et Gombert, 2004; Lieury et de la Haye, 2004; Statistique Canada, 2007; Guay et Talbot, 2010). Malgré tout, parmi l'ensemble des difficultés rencontrées tant chez les apprentis lecteurs que chez les adultes, les processus d'identification des mots écrits mis en place lors des premiers apprentissages en lecture ont une plus forte représentation (Perfetti, 1985).

Il est actuellement scientifiquement démontré qu'un enseignement explicite orienté sur la conscience linguistique, visant précisément la conscience phonologique et, surtout, la

conscience phonémique, profite aux apprentissages en lecture-écriture de l'ensemble des élèves. De plus, cet enseignement est particulièrement déterminant pour ceux qui présentent de faibles habiletés phonologiques (Torgesen, 2004; Early Litteracy Panel [ELP], 2008; RCRLA, 2009).

### **1.3 La conscience linguistique et l'apprentissage de la lecture-écriture**

L'acquisition de la conscience linguistique, habituellement perçue comme un processus naturel, spontané et même personnel, implique tous les aspects du langage, et ce, de façon non spécifique (Halté, 2006). Que cette conscience soit de nature implicite ou explicite, en traitant et en manipulant l'information linguistique perçue à l'oral, l'enfant prend conscience de la dimension phonologique et morphologique de la langue (Colé, Royer, Leuwers et Casalis, 2004; Demont et Gombert, 2004).

L'acquisition de la conscience linguistique s'enclenche dès la naissance de l'enfant. Il commence automatiquement l'exploration de la langue orale dès ses premiers contacts avec son environnement. Il manipule la langue en produisant des sons, il crie, il pleure et il babille. Quelques mois plus tard, le bébé pourra volontairement choisir les sons qu'il souhaite diffuser (Vygotskii et Piaget, 1985). La conscience phonologique profite à l'apprentissage de la lecture-écriture puisqu'elle facilite la compréhension du principe alphabétique, indispensable à la maîtrise des correspondances phonème-graphème (Morais, 2004), et elle participe largement à l'élaboration des connaissances orthographiques (Écalte et Magnan, 2002; Seymour, 2008).

La dimension phonologique concerne les unités sonores de la langue. Dans un système d'écriture alphabétique, la langue écrite prend largement appui sur la langue orale. Ainsi, pour apprendre à lire, il faut d'abord comprendre que la langue écrite correspond à la langue orale, que les signes visuels abstraits que sont les lettres représentent principalement les sons. Pour y arriver, il faut avant tout être en mesure de discriminer et de manipuler les différentes unités de la langue orale (mots, syllabes, attaque-rime, phonèmes) : c'est le rôle de la conscience phonologique.

La conscience morphologique, qui fait également partie de la conscience linguistique, permet à l'enfant d'attribuer un sens ou une signification à l'information linguistique qui circule autour de lui (Colé, Casalis et Gombert, 2004; Demont et Gombert, 2004). La conscience morphologique, qui traite la dimension sémantique de la langue, est nécessairement impliquée dans l'apprentissage des représentations orthographiques d'une langue composée de mots morphologiquement complexes (Carlisle, 2006) comme le français (Rey-Debove, 1984).

La dimension morphologique de la langue concerne la forme des mots. La morphologie est flexionnelle lorsqu'elle concerne l'emploi du mot qui, selon le contexte, nécessite une forme fléchie rendue possible par l'ajout des marques grammaticales comme la lettre « s » dans la phrase « Les chats sont noirs. » (Huot, 2005). La morphologie est dérivationnelle lorsqu'elle concerne la construction de mots dérivés rendue possible par l'ajout d'affixes, comme « chat » et « chaton ».

La langue orale et la langue écrite sont des systèmes concurrents et complexes, mais chacun d'eux remplit des fonctions particulières tout en étant interactif (Jaffré, 2003; Troïa, 2006). À l'oral comme à l'écrit, la dimension morphologique prend sa place dans la langue française en s'intégrant à toutes les dimensions linguistiques : la sémantique, la phonologie, la syntaxe, la grammaire (Huot, 2005) et l'orthographe (Casalis, 2003; Seymour, 2008). Or, les caractéristiques orthographiques de la langue influencent à leur tour les processus de traitement de la langue écrite chez le lecteur expert, et aussi les processus d'apprentissage chez l'apprenti lecteur (Ferrand, 2007; Écalte et Magnan, 2010; Chetail, 2012).

#### **1.4 L'intérêt scientifique pour la conscience morphologique chez l'apprenti lecteur**

Le rôle et l'importance de la conscience phonologique sont largement documentés pour leur implication lors de l'acquisition de la langue orale ainsi que dans le développement des processus d'identification des mots écrits. C'est bien différent en ce qui concerne la conscience morphologique chez les apprentis lecteurs de langue française et anglaise, et ce, en dépit des récentes avancées scientifiques (Seymour, 1997; Carlisle, 2006; Marec-Breton et al., 2010; Berthiaume et al., 2010; Écalte et Magnan, 2010; Colé et al., 2012). Or, l'apport

positif de la morphologie dérivationnelle dans l'activité de lecture chez le lecteur expert est bien connu et bien documenté. Par conséquent, ces connaissances stimulent l'intérêt scientifique pour observer chez l'apprenti lecteur ce phénomène qui laisse entrevoir un avenir prometteur (Colé et al., 2004).

En fait, la conscience morphologique chez les enfants suscite l'intérêt des chercheurs depuis environ une quarantaine d'années. Les études conduites sur la langue anglaise ont précédé celles sur la langue française. La première publication sur le sujet (Selby, 1972, cité par Casalis et Louis-Alexandre, 2000) démontre qu'à l'oral, chez les enfants anglophones, les connaissances de la morphologie dérivationnelle se développent plus lentement et plus tardivement que celles de la morphologie flexionnelle. Puis, Tyler et Nagy (1989) s'intéressent aux performances en lecture chez des élèves anglophones scolarisés de la quatrième à la douzième année. L'analyse de leurs résultats établit un ordre d'acquisition pour l'utilisation des suffixes propres à la morphologie dérivationnelle.

En 1995, Carlisle définit que la conscience morphologique concerne l'analyse consciente de la structure morphologique des mots ainsi que la capacité à analyser et à manipuler la structure en question. Depuis, cette définition est régulièrement reprise dans la littérature scientifique qui fait état des connaissances de la conscience morphologique sur les processus d'acquisition de la langue orale et d'apprentissage de la langue écrite (Pacton, 2003; Bowers, Kirby et Deacon, 2010; Marec-Breton et al., 2010). De plus, la dimension morphologique de la langue occupe depuis quelques années une place dans certains modèles théoriques expliquant les processus cognitifs tant chez le lecteur-scripteur expert (Taft, 1994) que chez l'apprenti (Seymour, 1997).

L'influence de la dimension morphologique de la langue est encore méconnue sur l'apprentissage de la lecture-écriture puisque les données de recherche actuelles et leur interprétation semblent éparpillées et inégales (Casalis, Quémart et Colé, 2007). Pour l'instant, les recherches reconnaissent une certaine influence de la structure morphologique des mots sur leur identification; comme celle, par exemple, des affixes lors de l'identification des mots écrits (Marec-Breton et Gombert, 2005; Carlisle, 2006; Casalis, Colé et Mathiot, 2006; Quémart, Casalis et Colé, 2011; Colé et al., 2012; Quémart, Casalis et Duncan, 2012) et des

mots parlés (Carlisle, 2006; Sanchez, Écalte et Magnan, 2008; Sanchez, Écalte et Magnan, 2010; Colé, 2011).

Ainsi, les études publiées sont suffisamment nombreuses pour observer la variété des choix méthodologiques. Cette constatation conduit Berthiaume, Besse et Daigle (2010) à proposer une typologie classifiant les diverses tâches en conscience morphologique dérivationnelle selon l'opération mentale sollicitée. La typologie permet de sélectionner plus uniformément les tâches selon les objectifs poursuivis et les conditions expérimentales contrôlées.

Finalement, l'identification des mots écrits vise l'accès à leur signification (Colé, 2011), mais la nature complexe de la dimension morphologique de la langue orale et écrite rend son observation difficile (Berthiaume et al., 2010). Agissant tel un axe central, la dimension morphologique de la langue orale et écrite se révèle impliquée dans l'analyse et la manipulation de plusieurs dimensions linguistiques. Par conséquent, son potentiel d'influence sur l'apprentissage de la lecture paraît très élevé (Marec-Breton, 2010). Par contre, cette dynamique a pour effet de multiplier le nombre d'études expérimentales, de tâches d'évaluation, d'activités d'entraînement ainsi que les approches méthodologiques adoptées pour en faire l'étude. Il devient indispensable d'observer et de mieux comprendre l'influence de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture.

### **1.5 La question générale de recherche**

La présente étude s'articule donc autour de la question suivante : est-ce que la conscience morphologique exerce une influence sur l'apprentissage de la lecture?

## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE**

Ce chapitre, divisé en sept parties, présente les principaux modèles et concepts théoriques ainsi que les connaissances actuelles en lien avec la problématique et qui concerne l'influence de la conscience morphologique sur l'apprentissage de la lecture. L'ensemble de ce chapitre s'appuie sur le cadre général d'apprentissage de la lecture proposé par Écalte et Magnan (2010) et qui fait l'objet de la première partie. Ce modèle théorique contextualise la complexité et l'influence des contraintes internes et externes à l'individu pendant la transformation de l'apprenti lecteur en lecteur expert. La deuxième partie fait l'étude des dimensions linguistiques propres à la langue française. La troisième partie présente les modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture et se termine par l'étude du modèle à double fondation de Seymour (1997). La quatrième et cinquième partie concerne l'acquisition de la conscience linguistique et des processus de l'apprentissage de la lecture qui est explorée au regard des études, des auteurs et des modèles théoriques qui abordent ces thèmes de recherche. La sixième partie expose les typologies des tâches en conscience morphologique dérivationnelle. Cette analyse des connaissances actuelles vise, d'une part, à mieux comprendre le phénomène et, d'autre part, à déterminer les éléments pertinents à la démarche méthodologique du chapitre suivant. Au terme de ce chapitre théorique, septième partie, la question générale est reformulée en question spécifique de recherche, puis deux objectifs sont identifiés.

#### **2.1 Cadre général de l'apprentissage de la lecture (Écalte et Magnan, 2010)**

L'acquisition du langage oral est spontanée et naturelle. Il en va tout autrement pour l'apprentissage de la lecture-écriture (Fayol et Jaffré, 2008) qui requiert la mise en œuvre d'un ensemble de processus dont certains nécessitent un enseignement explicite visant



l'habileté à identifier les mots écrits. Cet enseignement explicite prend toutefois place dans un encadrement plus large qui tient compte des contraintes internes de l'apprenant, et aussi des contraintes externes qui sont déterminantes sur la transformation du lecteur (Écalte et Magnan, 2010).

Le cadre général proposé par Écalte et Magnan (2010) différencie les contraintes internes propres à l'individu, des contraintes externes qui rassemblent d'une part, les composantes sociales et, d'autre part, les composantes linguistiques. Les auteurs procèdent à une synthèse de ces contraintes qui influencent l'apprentissage de la lecture, et ce, tout en examinant leur dynamique (Figure 2).

### **2.1.1 Les contraintes individuelles en tant que variables internes**

La variable des contraintes individuelles a la particularité de définir l'apprenti lecteur tout en participant à son développement. Ces contraintes concernent les composantes conative, psychoaffective, cognitive et langagière qui jouent chacune un rôle particulier tout en étant interactives.

La composante conative touche principalement la motivation, l'estime de soi et les capacités d'autorégulation de l'apprenti, alors que la composante psychoaffective influence grandement la disponibilité cognitive de l'enfant en situation d'apprentissage. Des troubles envahissants, tels que l'anxiété ou la dépression, risquent sérieusement de compromettre tout apprentissage scolaire. La composante cognitive générale du lecteur, apprenti ou expert, inclut la perception, l'attention, la mémoire, le raisonnement, et aussi les capacités intellectuelles non verbales. La composante langagière représente les expériences liées à l'écoute et à la parole qui sont uniques à chacun. Bien que les difficultés de langage oral soient souvent associées à des problèmes cognitifs, la composante langagière et la composante cognitive sont pourtant bien distinctes (Écalte et Magnan, 2010).

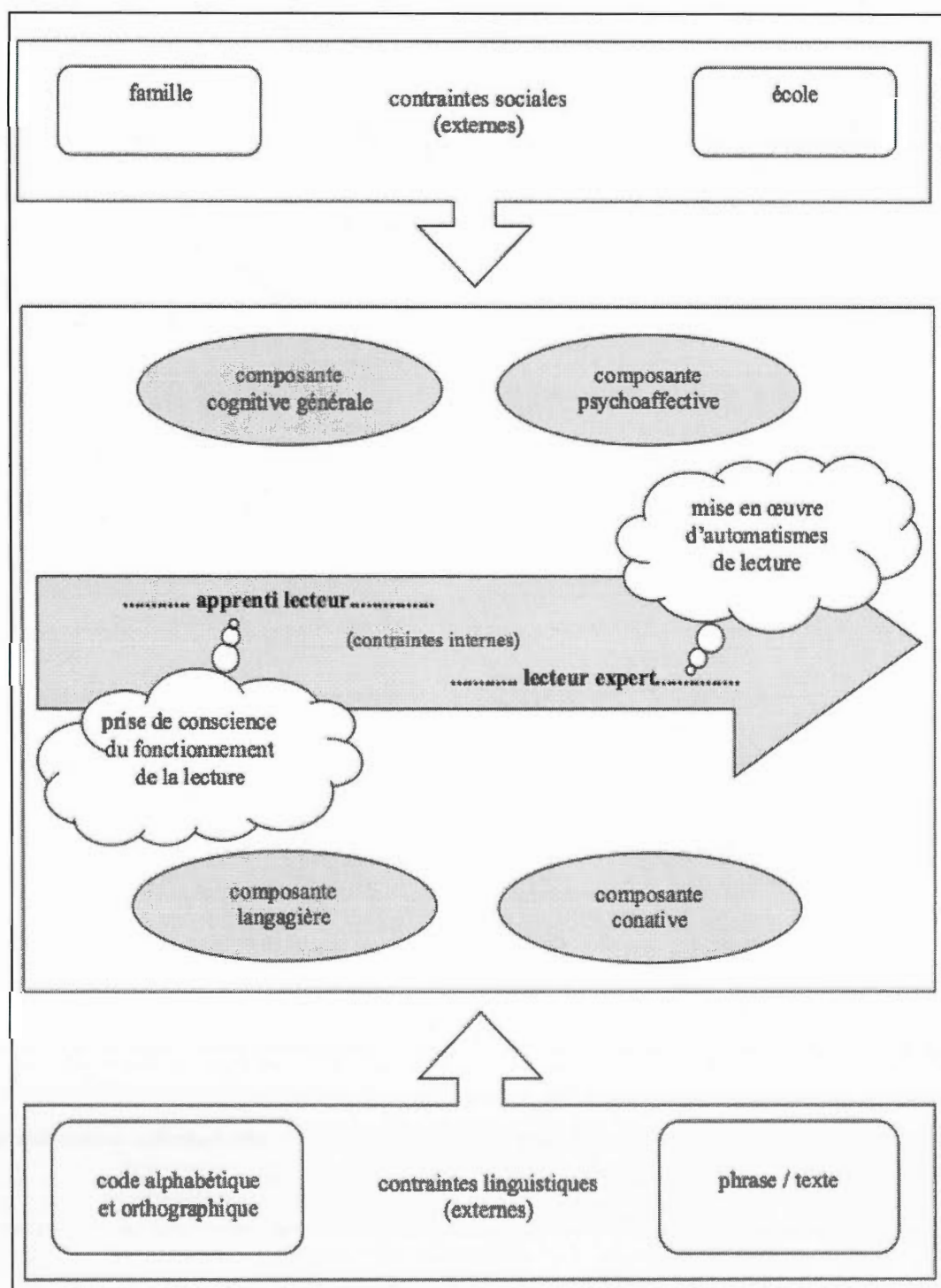


Figure 2 : Cadre général des diverses contraintes exerçant une influence sur l'apprentissage de la lecture (adapté de Écalte et Magnan, 2002; Écalte et Magnan, 2010)



En référence au cadre proposé par Écalte et Magnan (2010), l'apprentissage de la lecture se traduit par le passage d'un statut d'apprenti lecteur à celui de lecteur expert. Dans la dimension cognitive, cette transition est caractérisée par le développement et l'automatisation de processus de traitement de la langue écrite. Ces processus permettent également d'analyser, de comprendre et de produire des inférences sur la signification d'un texte écrit à partir des informations décodées et d'utiliser ces informations ultérieurement. Seule l'identification des mots écrits est tout à fait spécifique à l'activité de lecture (Baudouin et Tiberghien, 2007; Laplante, 2011). Les processus spécifiques dépendent autant d'un enseignement explicite que des connaissances précoces implicites sur la langue écrite comme les connaissances relatives aux lettres, les connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques (Écalte et Magnan, 2010).

Les processus spécifiques et non spécifiques sont distincts, mais complémentaires. Les processus spécifiques sont activés seulement lors de l'identification des mots écrits (Laplante, 2011). Il est vrai que l'identification des mots écrits ouvre l'accès à la compréhension du texte écrit (Morais, 2005; Laplante, 2011). Néanmoins, les processus de compréhension sont impliqués à la fois dans le traitement de la langue orale et à la fois dans le traitement de la langue écrite. Par conséquent, ils sont considérés comme étant non spécifiques au traitement de l'oral (Laplante, 2011). De plus, les processus spécifiques d'identification des mots écrits activent une région cérébrale bien précise, ce que ne font pas les processus non spécifiques de compréhension (Morais, 2005).

Les processus spécifiques et non spécifiques évoluent avec l'expérience du lecteur. Graduellement, l'apprenti gagne de l'expérience et l'utilisation des processus non spécifiques dédiés aux traitements syntaxique et sémantique va en augmentant et s'adapte à la complexité linguistique des textes à lire. Simultanément, la contribution des processus spécifiques dédiés à l'identification des mots écrits demande moins d'énergie cognitive : c'est l'automatisation des processus spécifiques, dynamique essentielle à l'activité de lecture (Laplante, 2011).

### **2.1.2 Les contraintes sociales en tant que variables externes**

La variable des contraintes sociales intègre les composantes de la famille et de l'école. Ces deux composantes influencent le développement du concept d'« habitus lectural » qui réfère à un ensemble d'attitudes, de pratiques, de représentations et de conduites culturelles relatives à la lecture. Le contexte familial génère un habitus lectural de niveau primaire alors que celui du contexte scolaire est de niveau secondaire.

Par ailleurs, bien qu'elles soient des composantes externes à l'individu, tant la famille que l'école exercent une influence sur la dimension cognitive de l'apprentissage de la lecture-écriture. D'une part, la qualité des interactions familiales (surtout mère-enfant) a un effet tout aussi déterminant sur le début de l'apprentissage de la lecture que celui du niveau d'exposition à la langue écrite. Un environnement familial riche sur le plan de la langue, autant à l'oral qu'à l'écrit, favorise la mémorisation (le stockage) des connaissances pertinentes aux apprentissages scolaires. D'autre part, l'école a un impact certain sur la réussite en lecture par ses décisions pédagogiques, par ses choix didactiques ainsi que par l'environnement général qu'elle offre aux élèves. Enfin, les relations-école-famille sont aussi très significatives puisque le degré de coopération des personnes impliquées dans ces deux environnements influence les comportements de l'enfant vis-à-vis de ses apprentissages scolaires.

### **2.1.3 Les contraintes linguistiques en tant que variables externes**

La variable relative aux contraintes linguistiques constitue également un important facteur explicatif et déterminant pour l'apprentissage de la lecture. La contrainte linguistique (en tant qu'objet de connaissance ayant une structure et des propriétés bien précises) réunit la composante « phrase » ainsi que celles concernant le « code alphabétique et orthographique ».

La composante de la phrase touche les relations grammaticales, la complexité syntaxique et les contraintes textuelles qui réfèrent à la structure du texte selon sa variété (informatif, expressif, narratif, visuel, dialogue et scolaire). La composante des codes alphabétique et orthographique porte plutôt sur la fréquence et la régularité des relations entre les lettres et les sons ainsi que sur la fréquence, la régularité, la longueur, la complexité graphémique et la

structure syllabique des mots. Dans ces conditions, les contraintes linguistiques influencent nécessairement le développement des processus non spécifiques de compréhension ainsi que celui des processus spécifiques d'identification des mots écrits.

#### **2.1.4 La dynamique des contraintes sur l'apprentissage de la lecture**

L'interaction entre les contraintes individuelles, sociales et linguistiques est une condition indispensable à l'émergence de leurs représentations respectives.

L'apprentissage de la lecture débute dès que l'enfant attribue une signification à la langue écrite présente dans son environnement. Progressivement, l'enfant s'approprie de façon implicite les connaissances linguistiques (composante langagière) présentes dans son environnement social, aussi bien familial que scolaire. Ces connaissances serviront ultérieurement au développement des habiletés d'identification et de production des mots écrits ainsi qu'aux habiletés liées à la compréhension en lecture. Un contact régulier avec la langue écrite avant le début de l'enseignement formel offre à l'apprenant la possibilité de développer graduellement des représentations liées à la langue écrite, et ce, en dégageant certaines caractéristiques visuelles, phonologiques et orthographiques du code écrit. Lorsque stabilisées, ces connaissances, dites antérieures, servent d'appui à l'élaboration de nouveaux concepts, dont ceux inhérents au monde de l'écrit (composante cognitive). Finalement, les activités relatives au code écrit éveillent d'abord l'intérêt de l'enfant (composante psychoaffective), plus ou moins intensément selon chacun, et le conduisent, ou non, à déployer des efforts d'apprentissage considérables (composante conative).

Considérant la question générale de recherche de ce mémoire, les parties qui suivent portent principalement sur les contraintes linguistiques liées au système alphabétique, et plus spécifiquement sur l'orthographe du français.

## **2.2 Les variables linguistiques de la langue française**

La langue écrite peut être étudiée sous différents angles : les textes (structures variées), les phrases (les relations grammaticales et syntaxiques) ainsi que les mots, dont la complexité peut surprendre. Les mots sont prononcés, répétés, échangés, entendus; ils existent d'abord

grâce à la parole. Ils ont tous une prononciation précise et une signification particulière. Ils peuvent aussi être écrits, gravés, conservés, lus et relus. Les mots prononcés sont construits, formés et transformés; les mots écrits sont, en plus, orthographiés. Pour lire et écrire certains mots, il suffit de maîtriser les règles de correspondance graphème-phonème. Pour d'autres mots, il faut connaître les règles orthographiques ainsi que les règles morphographiques imposées par le jeu des graphèmes spécialisés que sont les morphogrammes.

Ainsi, les mots écrits ont une représentation phonologique et morphologique, orthographique, ou morphographique ainsi que sémantique et syntaxique; et c'est par l'ensemble de ces dimensions que le lecteur les identifie (Perfetti, 2010). Cette étude s'intéresse à l'influence des quatre premières dimensions sur l'apprentissage de la lecture.

### **2.2.1 La dimension phonologique**

La phonologie étudie les sons de la langue (Huot, 2005). Les mots de la langue orale existent grâce à l'assemblage d'unités sonores qui se prêtent bien à l'analyse syllabique (Bowers et al., 2010). La dimension phonologique des mots concerne autant les mots entiers que leurs syllabes. La syllabe est un groupe de sons consonantiques et vocaliques prononcé d'un seul coup de voix. Cette unité est reconnue pour son autonomie phonologique (Écalle et Magnan, 2002). En tant qu'unité fondamentale d'articulation, seule la syllabe phonologique est considérée du point de vue linguistique (Huot, 2005). La présente recherche s'intéresse aux liens existants entre la conscience linguistique et l'apprentissage de la lecture-écriture, par conséquent, ce sont les spécificités de la syllabe phonologique et de la syllabe orthographique<sup>1</sup>, fidèles l'une à l'autre, qui retiennent l'attention. Ce choix respecte l'orthographe asymétrique et la simplicité relative de la syllabe phonologique de la langue française (Chetail, 2012).

Les variations syllabiques observables dans les mots sont : le nombre de syllabes par mot, la fréquence syllabique et la structure syllabique (Chetail, 2012). La majorité des mots de la

---

<sup>1</sup> Étudiée à la façon de Chetail (2012), la syllabe orthographique permet d'examiner les processus d'identification des mots écrits en observant l'orthographe de la langue écrite tout en respectant le découpage propre à la syllabe phonologique.

langue anglaise sont monosyllabiques (Seymour, 2008), alors que pour la langue française, le partage est bien différent. En effet, elle compte environ 10 % de mots monosyllabiques, 34 % de mots bisyllabiques, 56 % de mots trisyllabiques et plus. La fréquence syllabique peut se mesurer de plusieurs façons. L'une d'elles concerne le nombre de fois qu'une syllabe donnée est représentée dans les mots d'une langue. Par exemple, la première syllabe du mot « cadeau » est présente dans plus de mots que la première syllabe du mot « fenêtre » (Chetail, 2012). Finalement, la structure syllabique fait en sorte que les syllabes sont à la fois différentes et similaires (Chetail, 2012).

En effet, les syllabes ne sont pas toutes identiques, mais elles ont une structure générale composée de l'attaque et de la rime. L'attaque amorce la structure syllabique alors que la rime est formée de l'ensemble des phonèmes qui suivent l'attaque (Chetail, 2012). La rime occupe la position finale de la syllabe et elle constitue une unité plus large que le phonème (Écalle et Magnan, 2002) (Figure 3). Le phonème est le plus petit élément sonore de la langue orale. Bien qu'il soit dépourvu de sens, il joue un rôle distinctif pour chaque énoncé verbal (Catach, Gruaz et Duprez, 2005; Fayol et Jaffré, 2008; Écalle et Magnan, 2010). En effet, les mots « boule », « coule », « foule », « houle », « moule », « poule » et « roule » ont tous une signification bien précise et, pourtant, ils se distinguent par un seul phonème.

La langue française comporte plus de trois mille syllabes dont 91 % sont représentées par seulement quatre structures syllabiques (Morais, 1998). Les structures syllabiques peuvent varier puisque les combinaisons sont multiples entre ses composantes : l'attaque, le noyau et la coda. L'attaque, qui est composée d'une ou deux sons consonantiques (C), est une partie facultative. Ensuite, si le noyau vocalique (V) de la rime est obligatoire, la coda (C) formée d'un ou deux sons consonantiques (C) ne l'est pas (Huot, 2005). Donc, les quatre structures syllabiques principalement rencontrées dans la langue française sont : CV, V, CCV et CVC. Ainsi, 20 % des syllabes comportent un seul phonème alors que plus de 50 % des syllabes en ont deux (Morais, 1998). Environ 80 % des syllabes sont ouvertes, c'est-à-dire qu'elles se terminent sur le son vocalique produit par les voyelles (Morais, 1998; Huot, 2005), sans qu'il y ait présence d'une coda. D'ailleurs, il s'agit d'une des particularités qui permettent à la



langue française de vivre au rythme des syllabes plutôt qu'au rythme de l'accentuation, comme c'est le cas pour la langue anglaise (Chetail, 2012).

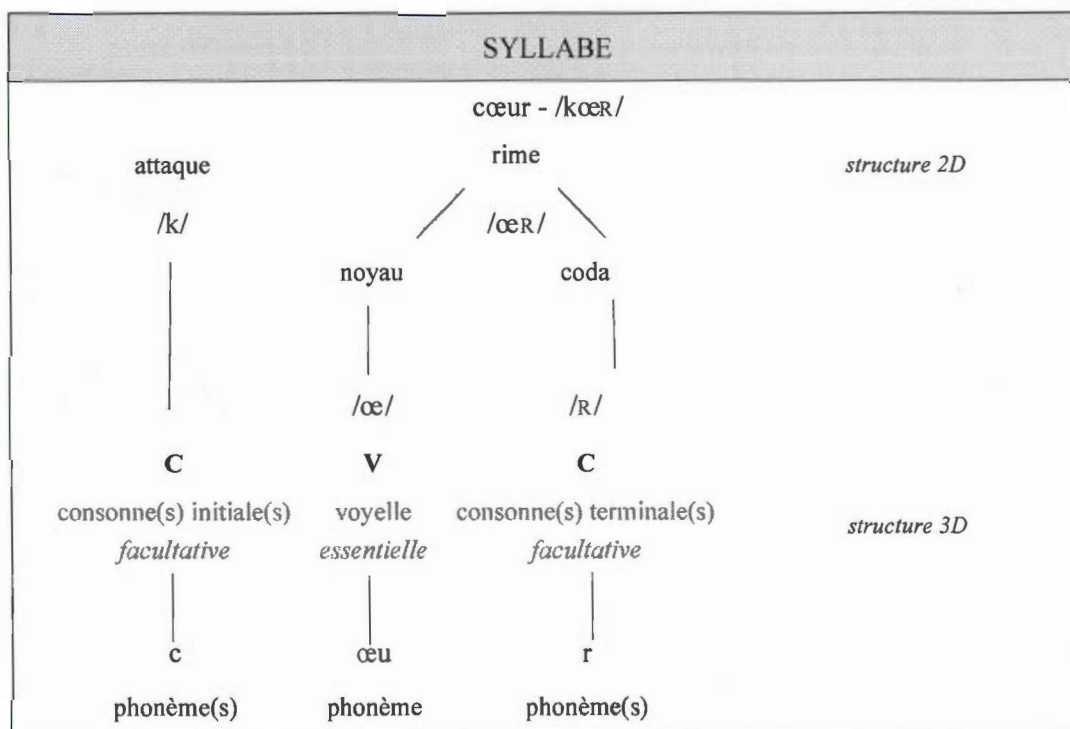


Figure 3 : Modèle hiérarchique de la structure syllabique (adapté de Seymour, 1997)

De plus, la syllabe ouverte simplifie les frontières syllabiques, mais ces dernières dépendent aussi de la régularité des correspondances graphème-phonème et de l'ambisyllabité (Chetail, 2012). Si l'ambiguïté syllabique s'observe fréquemment dans la langue anglaise, elle est inexistante dans la langue espagnole. Toujours en position intermédiaire, ce phénomène est observable en langue française pour, heureusement, une minorité de mots pour lesquels une consonne ou une voyelle est partagée entre deux syllabes. C'est le cas, entre autres, du /s/ pour le mot « asticot » ou du /j/ pour le mot « crayon » (Chetail, 2012).

L'avantageuse simplicité phonologique des syllabes de la langue française favorise la syllabation qui consiste à découper un mot, ou un non-mot, en syllabes orales (Huot, 2005) (Figure 4).

Chaton /ʃatɔ̃/			
syllabe /ʃa/		syllabe /tɔ̃/	
attaque /ʃ/	rime /a/	attaque /t/	rime /ɔ̃/
phonème /ʃ/	phonème /a/	phonème /t/	phonème /ɔ̃/
Morphème de base ou racine /ʃa/			Morphème lié ou affixe dérivationnel /ɔ̃/

Figure 4 : Analyse de la structure d'un mot et décomposition syllabique et morphémique

En somme, si les mots plurisyllabiques sont majoritaires dans la langue française, leurs « frontières syllabiques » sont en revanche assez claires (Chetail, 2012). La syllabe de langue française a définitivement plusieurs atouts mais, contrairement aux morphèmes, elle est dépourvue de sens (Huot, 2005).

### 2.2.2 La dimension morphologique

La morphologie se divise en deux principales catégories : la morphologie flexionnelle et la morphologie dérivationnelle. La première catégorie concerne les variations grammaticales des mots existants et les formes conjuguées des verbes, et ce, selon leur contexte syntaxique. La deuxième catégorie, qui est ciblée par la présente recherche, étudie la formation de mots nouveaux construits selon diverses combinaisons entre les morphèmes : base et affixes (Ferrand, 2007). Par exemple le mot /ʃatɔ̃/ ou « chaton », qui signifie « un bébé chat », est produit par l'assemblage de deux morphèmes : la base autonome /ʃa/ (chat) et le suffixe lié /ɔ̃/ (on) qui véhicule la valeur sémantique du diminutif (Huot, 2005) (Figure 4). Finalement, il existe une troisième catégorie de mots morphologiquement complexes formée par les mots composés (Huot, 2005).

La morphologie s'intéresse à la forme des mots, à leur utilisation, à leur construction ainsi qu'au sens qu'ils génèrent (Huot, 2005). Dans la langue française, 80 % des mots sont

composés d'un ou plusieurs morphèmes (Rey-Debove, 1984). Poursuivant cet objectif, la morphologie dérivationnelle étudie les plus petites unités linguistiques de forme et de sens appelées les morphèmes (Ferrand, 2007). Donc, la plus petite unité de sens n'est pas le mot, mais bien le morphème (Huot, 2005). Les affixes, utiles à la dérivation morphologique, constituent des morphèmes. Dans la langue française, ils existent au nombre de 241 et ils sont divisés en trois catégories : 98 préfixes ainsi que 73 suffixes de type nominal, 69 adjectival et 1 adverbial (Béchade, 1992).

En raison de la nature des syllabes et des morphèmes, la syllabation diffère de la segmentation, écartant ainsi toutes possibilités de recouvrement entre les deux techniques (Huot, 2005). La segmentation « [...] consiste à opérer certains découpages à l'intérieur d'une unité lexicale pour en faire apparaître la structuration interne en morphèmes » (Huot, 2005, p. 34). Par exemple, le mot « chaton » a deux syllabes orales ( $/\int a/+t\tilde{o}/$ ), mais la frontière se délimite autrement pour les deux morphèmes (chat + on) (Figure 4). Par contre, il arrive que la dimension phonologique et la dimension sémantique soient régulières pour un mot morphologiquement complexe. C'est le cas du mot « cloche » et de son dérivé « clochette » qui signifie « petite cloche ». Il y a aussi un certain nombre de mots morphologiquement complexes qui sont sémantiquement opaques. C'est le cas du mot « baguette » qui se termine par le morphème « ette - /et/ » et réfère à un diminutif. Pourtant, une baguette n'est pas une petite bague, mais bien un petit bâton. Cela s'explique par l'origine étymologique du ce mot emprunté à la langue italienne : « bacchetta » (Rey, Tomi et Tanet, 2010). Finalement, pour certains mots, la dérivation morphologique transforme la dimension phonologique et la dimension orthographique du mot. C'est le cas de « dirige » et « direction ».

### **2.2.3 La dimension orthographique**

L'orthographe réfère à la pratique actuelle de l'écrit qui tient compte des normes de standardisation et des conventions spécifiques, renforcées par l'usage, mais qui sont propres à chaque langue. L'orthographe d'une langue est principalement influencée par deux éléments : soit la complexité phonologique concernant les structures syllabiques de la langue orale, soit la régularité ou l'irrégularité des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes propres à la langue écrite (Ferrand, 2007).



Parmi les langues écrites alphabétiques, c'est la langue anglaise qui a l'orthographe la plus irrégulière et dont la structure syllabique des mots est la plus complexe (Figure 5). Devançant même l'espagnol, l'italien et le grec, c'est la langue écrite finlandaise qui est la plus simple du point de vue de la structure syllabique et dont l'orthographe est la plus régulière (Seymour, 2008). Pour la langue française, la structure syllabique des mots est simple. Ainsi, une constance relative entre les correspondances graphème-phonème oriente plutôt la tâche d'identification des mots écrits vers la régularité en lecture (Perfetti, 1997; Morais, 1998). Par exemple, le graphème « ou » correspond toujours au phonème /u/ (Catach et al., 2005).

Orthographe					
structure syllabique	régulière ..... irrégulière				
simple	finlandais	grec			
		italien	portugais	français	
		espagnol			
complexe		allemand			
		norvégien	néerlandais	danois	anglais
		islandais	suédois		

Figure 5 : Structure syllabique et régularité orthographique (adapté de Seymour, 2008)

La régularité orthographique se manifeste par des relations dites biunivoques entre les graphèmes et les phonèmes, c'est-à-dire que chaque graphème est associé à un phonème unique et vice versa. De cette façon, dans un mot dont l'orthographe est régulière, le nombre de phonèmes égalise celui des graphèmes (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2007). Par exemple, le mot « papa » contient quatre phonèmes et tout autant de graphèmes.

À l'inverse, l'irrégularité des mots écrits de la langue française se manifeste sous des allures diverses et parfois imprévisibles. Par exemple, il arrive qu'un graphème renvoie dans un mot à un phonème relativement inattendu, ce qui laisse le lecteur pantois. C'est le cas du mot

« ville » qui se prononce autrement que le mot « fille ». Il arrive aussi que certains mots affichent une orthographe qui semble inexplicable. C'est le cas, entre autres, du mot « thym » qui présente un « y ». Que dire des consonnes doubles sinon qu'elles sont parfois utiles pour distinguer certains homophones : « balade-ballade », « date-datte » (Le petit Robert, 2013).

L'irrégularité orthographique concerne aussi les correspondances multiples entre les graphèmes et les phonèmes. Ce type d'irrégularité apparaît souvent dans la langue écrite anglaise (INSERM, 2007; Morais, 1998). C'est le cas du graphème « i » qui sonne différemment selon le mot, par exemple « bike », « bird », « milk », « squirrel », « swim », etc. La même observation s'applique à l'inverse pour le son /i/ qui est représenté différemment selon les mots : « carry », « meeting », « please », « she », etc.

Malheureusement, la langue française écrite compte aussi des correspondances multiples pour certaines correspondances phonème-graphème. Ces irrégularités orthographiques complexifient la tâche de production des mots écrits (Perfetti, 1997; Morais, 1998). En effet, il arrive qu'un seul phonème appelle plusieurs graphèmes. Par exemple, le phonème /o/ met en lumière cette constatation étant donné qu'il répond à plusieurs graphèmes : le simple « o », le digramme « au », puis le trigramme « eau ». Par contre, tous ces graphèmes correspondent à un seul phonème, ce qui illustre à nouveau la régularité en lecture et l'irrégularité de l'orthographe de la langue française. Par conséquent, la langue française écrite est qualifiée « d'asymétrique » (Perfetti, 1997).

Décidément, les irrégularités orthographiques occupent malgré tout une place importante dans la langue française. Elles sont déterminées par la structure de la langue ainsi que par l'histoire et l'évolution linguistique dont elles témoignent (Fayol et Jaffré, 2008). Heureusement, les règles morphographiques arrivent à stabiliser une partie des irrégularités (Fayol et Jaffré, 2008).

#### **2.2.4 La dimension morphographique**

La dimension morphographique des mots s'expose par des marques dérivationnelles et par des marques flexionnelles comme les morphèmes (bases et affixes) et les morphogrammes (Catach et al., 2005). Les marques sont dérivationnelles lorsque les mots sont construits par

l'affixation d'un ou de plusieurs morphèmes à un mot de base (Catach et al., 2005). Par exemple, l'addition du morphème « age » (signifie « action ») au mot de base « coller » permet de construire le mot « collage » qui équivaut à « action de coller » (Le nouveau petit Robert, 2010). Les marques sont flexionnelles lorsqu'elles distinguent les mots par leur conjugaison ou leur accord. Par exemple, la présence ou l'absence du morphogramme « s » dans prends/prend ou dans pommes/pomme.

Les morphogrammes sont des lettres en position externe et finale des mots. Les morphogrammes offrent une information phonologique, orthographique, syntaxique et sémantique (par exemple : /sâ/, sent, cent, sang). Les morphogrammes constituent des marques visuelles qui relient les mots à leur famille. Généralement muettes, et tout à fait singulières à la langue française, ces lettres cèdent à leur sonorité en situation de dérivation (par exemple : sent, sentir, sentons; sang, sanguin; cent, centaine) (Catach et al., 2005). Finalement, il existe aussi d'autres morphèmes nommés logogrammes dont la fonction est uniquement étymologique. Ils rappellent des sons disparus au fil du temps (Jaffré, 2003), mais dont la présence impose une orthographe irrégulière. Par exemple, les lettres « ps » du mot « temps » renvoient au mot latin « tempus » (Catach et al., 2005). Les morphogrammes et les logogrammes, flexionnels ou dérivationnels, figurent en grand nombre dans l'orthographe française et ils exercent des fonctions importantes tant à l'oral qu'à l'écrit (Jaffré, 2006).

En somme, en référence au cadre général proposé par Écalte et Magnan (2010), l'ensemble des variables linguistiques d'une langue écrite donnée – phonologiques, morphologiques, orthographiques, morphographiques – influence le développement des processus, notamment celui des processus spécifiques d'identification des mots écrits. Les modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture suggèrent que l'apprenti lecteur appréhende ces différentes dimensions de la langue orale et écrite à un moment bien précis de son développement.

### **2.3 Les modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture**

Le schéma du cadre général d'apprentissage de la lecture proposé par Écalte et Magnan (2010) illustre bien l'espace central qu'occupe l'individu ainsi que les différentes composantes

individuelles qui soutiennent la transformation de l'apprenti lecteur en lecteur expert. C'est en prenant appui sur une perspective cognitive que les modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture tentent d'expliquer les moments charnières de cet apprentissage et du rôle de certaines de ces dimensions en cours de développement.

En effet, les modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture profilent les moments clés ainsi que les habiletés émergentes, ou en développement, et leurs auteurs attachent un soin particulier à les étiqueter de façon représentative. Ces périodes diffèrent en nombre et en appellations selon le choix des auteurs. Certains emploient le vocable « stade » laissant sous-entendre qu'une manière exclusive d'identifier les mots appartient à chacune de ces périodes et qu'elle doit être maîtrisée pour accéder au stade suivant. D'autres théories, plus souples, utilisent plutôt le terme « phases » qui laisse place à l'entrecroisement possible entre les transitions des différentes périodes de développement. Souvent, les périodes, les stades ou les phases sont nommés selon les mouvements (internes ou externes) provoquant ainsi le passage d'un à l'autre. Les mouvements internes se déclenchent lorsqu'une capacité précise du domaine cognitif facilite ou contraint l'acquisition d'une nouvelle habileté. Les capacités générales que sont la vision, le langage, et la mémoire de l'individu constituent des mouvements internes. Les mouvements externes concernent plutôt les programmes d'enseignement informels et formels ainsi que la pratique de l'habileté de lecture (Ehri, 2007).

La méthodologie utilisée pour développer une théorie se ressemble d'un modèle à l'autre. Par contre, il est pertinent de noter que ces modèles dits développementaux sont bâtis à partir d'études portant sur la langue écrite anglaise, reconnue pour sa grande irrégularité orthographique ainsi que pour sa complexité syllabique (Seymour, 2008). Quoique le français et l'anglais soient tous deux des systèmes à la fois graphophonémiques (correspondances graphème-phonème) et sémiographiques (morphèmes : bases et affixes), ils sont malgré tout bien différents. Premièrement, les correspondances graphème-phonème sont plus régulières pour la langue écrite française (Écalte et Magnan, 2002; Casalis, 2006). Deuxièmement, les caractéristiques linguistiques propres à chaque langue ont des effets importants sur l'apprentissage de la lecture-écriture qui sont difficilement généralisables par les différents modèles (Seymour, 2008).

Les différentes théories partagent bien des similarités, mais toutes approchent l'étendue des périodes à leur manière et chacune se concentre sur le traitement des signes graphiques selon une méthode bien distincte. Un survol schématique des différentes théories d'apprentissage de la lecture est basé sur quatre périodes développementales, c'est-à-dire la période de « prélecture », de « lecture débutante », de « décodage » et de « lecture fluide ou courante » (Ehri, 2007). L'objectif est de mettre en relief les similarités et les dissemblances des périodes entre les différents modèles théoriques (Figure 6).

Un certain consensus semble exister autour de la première période de développement, dite « prélecture », puisque tous les auteurs l'utilisent pour positionner l'aspect visuel de l'identification des mots écrits. Ainsi, les apprentis identifient les mots selon les indices visuels perçus parmi les signes graphiques ou environnant le mot, tout en associant ces informations à un mot déjà connu et mémorisé antérieurement (Ehri, 2007).

Ensuite, la deuxième période de développement, qui équivaut à la lecture débutante, concerne généralement l'utilisation restreinte du principe alphabétique. Pendant cette période, l'enfant arrive tant bien que mal à identifier des mots écrits soit en repérant ces mots de sa mémoire à long terme, soit en mettant les graphèmes en correspondance avec les phonèmes appropriés sans, toutefois, avoir complètement automatisé l'habileté.

Après, la troisième période de développement concerne souvent le décodage alors que l'élève maîtrise suffisamment les règles des correspondances graphème-phonème pour réussir à décoder de nouveaux mots (Ehri, 2007). En fait, selon ces modèles, la période de décodage correspond au moment où l'enfant saisit que les mots sont composés de petites unités telles que les phonèmes et les graphèmes. Cet apprentissage fondamental lui permet de réaliser que les mots sont aussi composés de syllabes et que ces dernières peuvent se retrouver dans plusieurs mots (Lieury et de la Haye, 2004). Par exemple, la syllabe « to » fait partie du mot « tomate » et du mot « auto ».

Enfin, la quatrième période de développement porte sur la lecture courante et elle est basée sur des règles contextuelles plus complexes, c'est-à-dire l'orthographe des mots (Ehri, 2007).



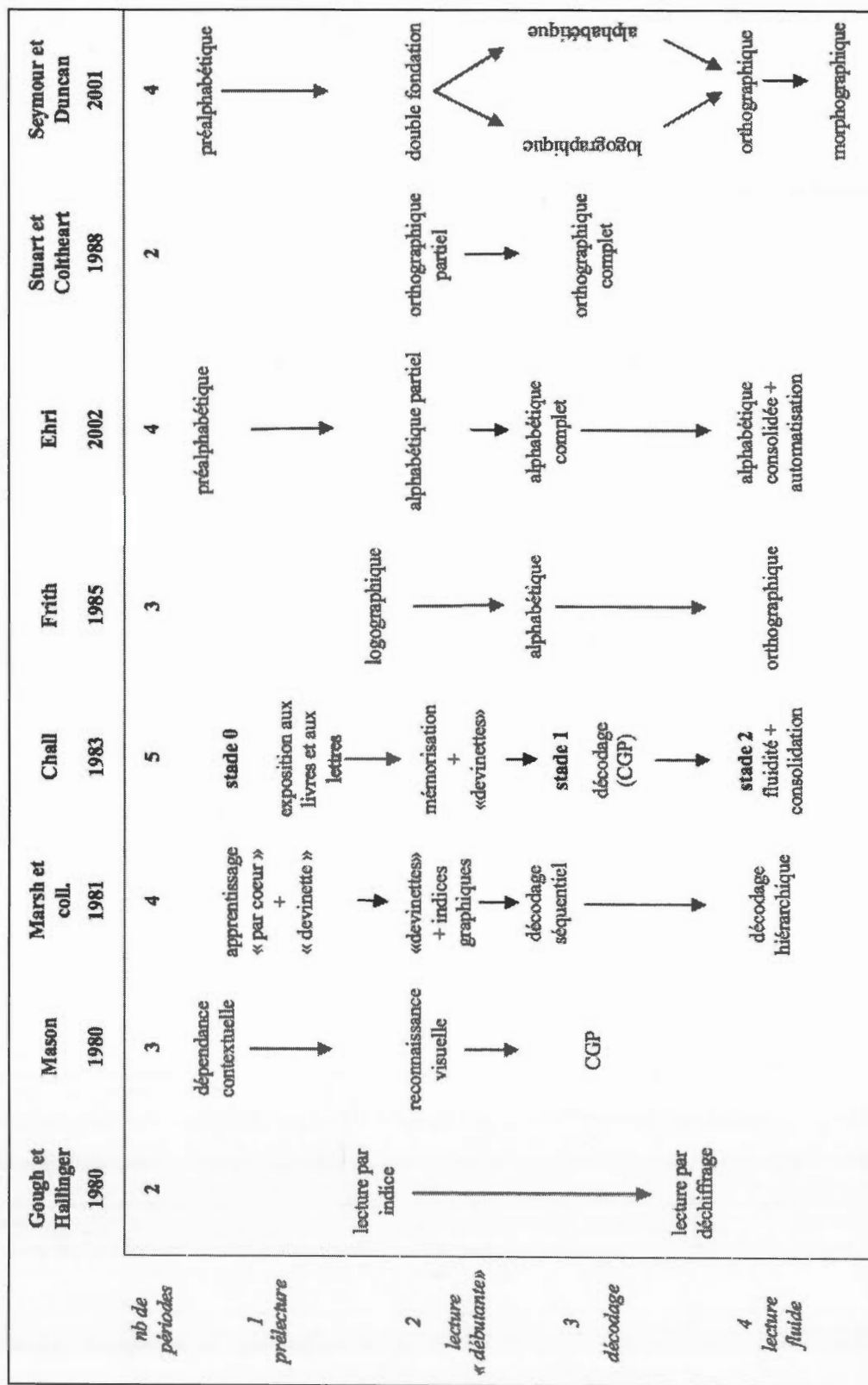


Figure 6 : Représentation schématique des différents modèles développementaux (Laplante, 2011, adapté de Ehri, 2007)

La ressemblance la plus importante entre les différentes théories développementales concerne le codage de l'information phonologique lors de l'identification des mots écrits (Écalte et Magnan, 2002) dont la dénomination varie d'un auteur à l'autre : phase alphabétique, décodage, analyse graphème-phonème. Par conséquent, l'établissement des représentations orthographiques de ces modèles passe obligatoirement par la maîtrise des correspondances graphème-phonème (Casalis, 2006). Ce module représente l'élément central de la majorité des modèles théoriques, sauf pour celui de Seymour et Duncan (2001, cité par Ehri, 2007).

Élaboré à partir du modèle de Frith (1985), le modèle théorique développemental de Seymour (1997) attire l'attention. Une structure orthographique et une structure morphographique occupent le centre de la théorie. De plus, ce modèle théorique rend compte du développement normal des processus de lecture et d'écriture, et aussi des troubles possibles affectant spécifiquement un ou des aspects du développement.

### **2.3.1 Le modèle à double fondation de Seymour (1997)**

Comme les autres modèles, le modèle théorique à double fondation du développement orthographique et morphographique de Seymour (1997) est élaboré à partir des particularités orthographiques de la langue anglaise. Même si l'orthographe française est plus régulière que celle de la langue anglaise lors de l'activité de lecture, elle affiche également beaucoup d'informations orthographiques et morphographiques.

Dans le but d'établir des liens pertinents avec la présente recherche, une attention particulière est portée aux éléments qui ont contribué à l'élaboration de cette théorie. Cette section étudie les cinq modules du modèle de Seymour (1997) dont la conscience linguistique, le processeur logographique, le processeur alphabétique, la structure orthographique et la structure morphographique (Figure 7<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup> La Figure 7 présente une adaptation du diagramme du modèle de Seymour publié en 1997 qui, plus détaillé, a été préféré à la version schématique de 2008.

D'abord, ce modèle a la particularité d'accorder une place distincte, mais complémentaire à la conscience phonologique ainsi qu'à la conscience morphologique. Ces dernières sont en lien avec la conscience linguistique qui stimule le développement interactif des autres modules. La conscience linguistique est responsable de l'acquisition implicite des différentes formes phonologiques. Néanmoins, c'est par un enseignement explicite de la conscience phonémique que l'enfant apprend à discriminer et à manipuler les unités de plus petite taille que sont les phonèmes, et aussi à établir leur correspondance avec les graphèmes qui constituent les mots écrits.

Le modèle de Seymour (1997) suggère que la conscience linguistique englobe également la capacité à manipuler la structure morphologique des mots que sont les morphèmes. La contribution de la conscience morphologique est d'ailleurs nécessaire pour alimenter les niveaux les plus avancés de la structure morphographique. Cette dernière permet de construire des mots à partir d'affixes, de morphèmes et de syllabes et, aussi, de mémoriser des connaissances abstraites, mais générales, sur ces mots complexes. La conscience linguistique « a une fonction d'habilitation, dans la mesure où les interactions avec ce composant sont nécessaires pour le développement d'autres systèmes. » (Seymour, 1997, p. 390).

Ce modèle théorique développemental introduit un processus logographique qui se développe en parallèle au processus alphabétique. Pour Seymour (1997), la reconnaissance logographique réfère à un processus de mémorisation des mots entiers directement liés à leur reconnaissance visuelle et phonologique. Par conséquent, le processus logographique ne nécessite pas une organisation phonologique très subtile puisqu'il fonctionne avec les unités phonologiques que sont les mots entiers perçus par la conscience linguistique. Ainsi, pour Seymour (1997), le processus logographique de la lecture et de l'écriture intègre les deux étapes d'indices visuels et phonologiques. Alors que selon Ehri (1992), ces indices réfèrent à l'étape « alphabétique » et, cette dernière, renvoie à la lecture de mots mémorisés. De plus, selon le modèle de Seymour (1997), le processus logographique n'interagit pas avec le processus alphabétique, ils sont toutefois complémentaires et ils se développent en parallèle. Le rôle du processus logographique est d'extraire et de mémoriser les représentations



abstraites de l'orthographe des mots rencontrés. Par conséquent, le processus logographique joue un rôle fondateur, et ce, en cumulant les connaissances orthographiques et morphographiques qui stimulent l'implantation de la structure orthographique ainsi que la structure morphographique lesquelles sont essentielles à l'apprentissage de la lecture-écriture (Seymour, 2008).

Le processus alphabétique joue aussi un rôle fondateur pour l'élaboration de la structure orthographique tout en profitant de l'interaction avec la conscience linguistique. En effet, le développement de conscience linguistique facilite le développement du processus alphabétique et, en retour, le développement du processus alphabétique permet la prise de conscience des unités sonores que sont les phonèmes. L'apprentissage explicite des correspondances graphème-phonème caractérise justement le fonctionnement du processus alphabétique. Cet apprentissage profite graduellement à la maîtrise du principe alphabétique, qui consiste à établir des relations entre les symboles abstraits que sont les lettres de l'alphabet et leur représentation sonore (Ferrand, 2007; Écalte et Magnan, 2010). L'identification des mots et des non-mots écrits ayant une structure simple, toutes orthographes confondues, progresse vraiment lorsque la maîtrise des correspondances graphème-phonème a atteint un certain seuil de performance évalué à 80 % (Seymour, 2008).

La structure orthographique constitue le module central du modèle de Seymour (1997); elle s'implante progressivement par étapes dont les niveaux gagnent toujours en complexité. Cette structure centrale est en interaction avec les processus fondateurs (logographique et alphabétique) ainsi qu'avec la conscience linguistique (dimension phonologique et dimension morphologique). La structure orthographique mémorise des connaissances générales, mais abstraites des mots monosyllabiques et bisyllabiques de la langue écrite anglaise. Bien que les niveaux de la structure orthographique apparaissent selon une certaine progression des apprentissages, Seymour (2008) reconnaît que l'identité et l'implantation des trois niveaux proposés par sa théorie semblent floues. Il s'agit plutôt de variations justifiées par la complexité des structures syllabiques, les irrégularités orthographiques ainsi que par les variations individuelles liées à la progression des apprentissages, aux expériences langagières et à l'exposition des choix pédagogiques. Les variations propres aux structures syllabiques et

orthographiques d'une langue comme le français influencent nécessairement la progression des niveaux (centre, intermédiaire, avancé) lors de l'implantation de la structure orthographique puisque ce modèle théorique est basé sur des observations de la langue anglaise (Seymour, 2008).

Malgré la participation du processus logographique, c'est le processus alphabétique qui contribue le plus largement à fonder et, par la suite, à alimenter la structure orthographique. Ainsi, le stade « centre » de la structure orthographique se construit à partir des connaissances de base portant sur les correspondances graphème-phonème engendrées par le façonnement du processus alphabétique. En effet, la structure orthographique s'approprie d'abord l'ensemble des connaissances liées aux correspondances graphème-phonème, puis en les réorganisant, en les classant, en les catégorisant selon leur dominance. Par exemple, le mot /se/ est plus souvent représenté par la graphie « s » qu'avec le « c »). La structure orthographique possède ainsi un mécanisme unique qui permet de généraliser certaines connaissances liées au fonctionnement d'un système d'écriture donné.

Essentiel à la formation initiale de la structure orthographique, le stade « centre » permet l'identification ainsi que la production des mots et des non-mots qui présentent des correspondances graphème-phonème régulières, et ce, sans activer le processus alphabétique (décodage séquentiel). Cette organisation permet le passage au stade « intermédiaire » qui traite la syllabe selon la structure tridimensionnelle, c'est-à-dire : attaque, noyau, coda (Figure 3). Le stade « avancé » traite plutôt la structure syllabique bidimensionnelle (attaque-rime). Ainsi, la structure orthographique est l'espace qui favorise l'encodage des mots monosyllabiques et des mots bisyllabiques. La frontière se situe à l'apparition des mots composés, des mots polysyllabiques ainsi que des mots présentant une structure morphologique complexe (préfixe, racine, suffixe). C'est plutôt la structure morphographique qui, en renfort à la structure orthographique, traite et mémorise les connaissances des mots polysyllabiques (plus de trois syllabes) ou des mots morphologiquement complexes.

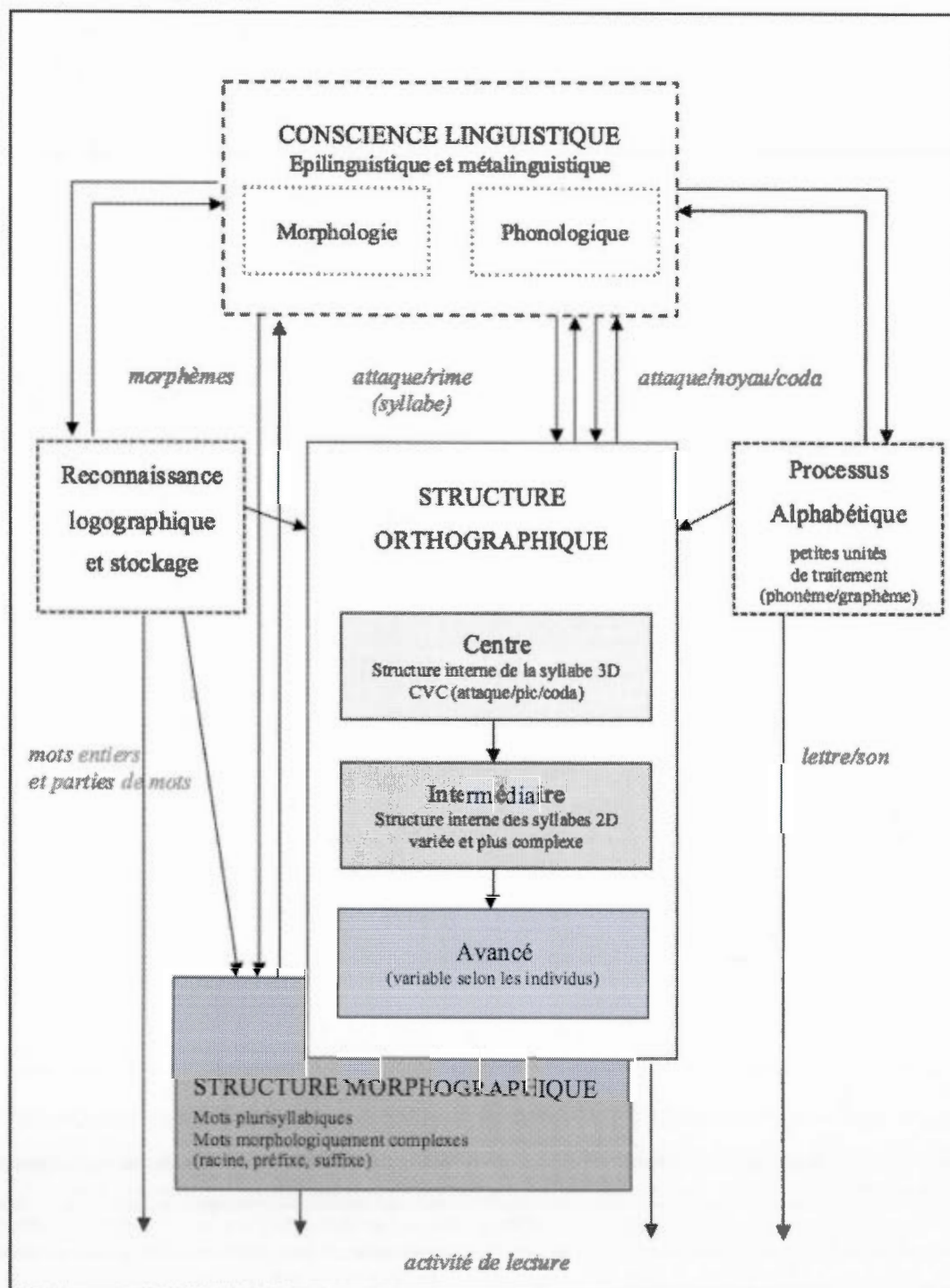


Figure 7 : Modèle à double fondation du développement orthographique et morphographique (adapté de Seymour, 1997)

Finale­ment, la structure morphographique ajoute à la singularité du modèle théorique de Seymour (1997). La structure morphographique occu­pe une position auxiliaire à la structure orthographique. Ces deux composantes se dévelop­pent progressivement tout au long des années passées à l'école primaire et elles ont, toutes les deux, la mission de mémoriser et d'accumuler (stocker) des connaissances abstraites relatives à l'orthographe. La structure morphographique fonctionne en se référant aux règles et aux schémas syllabiques et à leurs combinaisons possibles établies par la structure orthographique. Par conséquent, la mise sur pied de la structure morphographique est tributaire du succès remporté par le développement de la structure orthographique, ainsi que des interactions avec la conscience linguistique, et plus particulière­ment, avec la conscience morphologique (Seymour, 1997). À ce fonctionnement s'ajoute la contribution du processus logographique qui fournit aussi des renseignements traités, généralisés et mémorisés par la structure morphographique. Par exemple, l'apprenti identifie le mot écrit « fillette ». Il mémorise dans sa structure orthographique les informations concernant ce mot bisyllabique. Ensuite, lorsqu'il rencontre d'autres mots ayant la même représentation phonologique et orthographique, l'enfant est en mesure d'extraire la régularité de l'information voulant que les mots qui sonnent /et/ s'écrivent généralement « ette ». Plus tard, l'enfant comprend, par diverses stratégies implicites ou explicites, que non seulement le mot « fillette » renvoie à la définition « une petite fille », mais les mots qui font « ette - /et/ » signifient généralement « petit ». Dans ces conditions, la séquence de lettres « ette » est alors mémorisée en tant que connaissance morphologique et morphographique.

Ainsi, selon le modèle théorique de Seymour (1997), les étapes de l'apprentissage de la lecture dépendent de la formation de la structure orthographique et de la structure morphographique qui occupent une position centrale. Ces structures occupent la fonction d'emmagasiner des informations abstraites concernant la langue écrite, lesquelles sont issues de la contribution du processus logographique et du processus alphabétique. Néanmoins, toute cette architecture cognitive s'appuie d'abord sur la conscience linguistique avec laquelle elle entretient une dynamique interactive qui lui est tout à fait indispensable.

## 2.4 L'acquisition de la conscience linguistique

En référence au cadre général d'apprentissage de la lecture proposé par Écalte et Magnan (2010), l'acquisition de la conscience linguistique se situe dans l'interaction produite par les composantes individuelles internes du lecteur et les contraintes linguistiques externes.

En référence à la théorie développementale de Seymour (1997), la conscience linguistique se manifeste en deux niveaux de représentations linguistiques. Le niveau primaire, de nature dite implicite, semble lié à un usage naturel du langage oral, c'est-à-dire inconscient (Seymour, 2005). Basée sur des représentations implicites, la conscience linguistique reflète principalement la compétence innée de l'humain pour la communication orale. La conscience implicite, équivaut à la conscience épilinguistique des travaux de Gombert (1990), réfère à la capacité de manipuler inconsciemment des unités linguistiques de la taille des mots et des syllabes (attaque-rime).

Le niveau secondaire, de nature dite explicite, réfère à la capacité cognitive d'isoler les unités linguistiques et de les manipuler (Seymour, 2005). La conscience linguistique explicite correspond à la conscience métalinguistique des travaux de Gombert (1990). Basée sur des représentations explicites, la conscience linguistique se distingue par l'intention motivant l'apprentissage lors de la manipulation des unités linguistiques comme les mots, les syllabes (attaque-rime) et aussi les phonèmes (Seymour, 2008).

La conscience est « [...] au cœur de l'opposition connaissance implicite/explicite et du passage de la connaissance implicite à la connaissance explicite » (Huot et Schmidt, 1996, p. 5). Les termes « implicite » et « explicite » accompagnent aussi bien la mémoire que les apprentissages et les connaissances. Les apprentissages implicites se distinguent des apprentissages explicites principalement par l'absence, ou la présence, d'une prise de conscience. Les connaissances implicites sont intuitives et elles ne sont pas verbalisées alors que, à l'inverse, les connaissances explicites peuvent l'être (Huot et Schmidt, 1996).

Ainsi, il est possible de manipuler des unités linguistiques de façon implicite, donc sans pouvoir les identifier consciemment ou sans être nécessairement conscient du processus de dérivation ou du processus de manipulation. Lorsque les unités orales sont manipulées de

façon explicite, toute l'attention est consciemment mobilisée à la fois sur les unités linguistiques et sur les procédures de manipulation (Colé, 2004). Toutefois, à la différence de Huot et Schmidt (1996), Colé (2004) estime qu'il est possible de manipuler explicitement des unités de traitement linguistiques sans, nécessairement, en connaître consciemment leurs propriétés ou leur fonction dans la langue.

La conscience linguistique réfère à la manipulation des unités linguistiques qui sont divisées en deux catégories et dont la manipulation relève soit de la conscience phonologique, soit de la conscience morphologique.

#### **2.4.1 La conscience phonologique**

Les premières manipulations langagières résultent d'une conscience phonologique implicite stimulée par l'environnement naturel de l'enfant alors que l'apprentissage explicite de la conscience phonologique s'effectue généralement en milieu scolaire. Toutefois, il est connu que les enfants qui réussissent bien les épreuves en conscience phonologique avant leurs débuts scolaires réussissent mieux leurs apprentissages en lecture (Fayol et Jaffré, 2008; Sénéchal et Kearns, 2007). En effet, la conscience phonologique est l'une des habiletés développées pendant la période préscolaire dont l'influence est la plus importante et la plus persistante sur l'apprentissage de l'écrit (Écalte et Magnan, 2010). L'entraînement à la conscience phonologique est encore plus profitable aux habiletés de lecture lorsqu'il est combiné l'apprentissage du nom des lettres de l'alphabet et à l'apprentissage des correspondances graphème-phonème (Fayol et Jaffré, 2008; RCRLA, 2009), et ce, même chez les enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou ceux issus de milieux socioéconomiques défavorisés (Écalte et Magnan, 2002; Fayol et Jaffré, 2008).

Diverses tâches ont été publiées tant pour entraîner les enfants à la conscience phonologique que pour évaluer leurs performances. La facilité d'exécution des tâches en conscience phonologique augmente lorsque les enfants sont régulièrement exposés à ce type d'activité et que leurs séances d'entraînement se déroulent en petits groupes (Fayol et Jaffré, 2008). La capacité à manipuler intentionnellement les phonèmes constitue le but ultime de la progression des habiletés en conscience phonologique (Écalte et Magnan, 2002). Si la



syllabation est naturellement présente, donc implicite, chez les individus francophones, la manipulation des phonèmes nécessite par contre un apprentissage explicite (Colé, Magnan et Grainger, 1999 ; Huot, 2005).

Les tâches à accomplir demandent une manipulation délibérée des unités linguistiques telles que la syllabe, l'attaque et la rime et le phonème. Il faut d'abord les repérer, ensuite les segmenter ou les fusionner. On peut aussi les transformer en supprimant, déplaçant, ajoutant ou en remplaçant une partie. De plus, les unités en question peuvent occuper soit la position initiale ou finale, soit la position des items (Écalte et Magnan, 2002; Jacquier-Roux, Valdois et Zorman, 2002; INSERM, 2007; Ferrand, 2007; RCRLA, 2009). Les items proposés sont variés. Ce sont des mots familiers, fréquents, courts, longs, réguliers ou irréguliers, morphologiquement complexes ou encore des non-mots (Fayol et Jaffré, 2008). Dans le cas des non-mots, qu'ils soient présentés à l'oral ou à l'écrit, la valeur sémantique est toujours absente des items, mais leur structure est préférablement légale. Une structure légale présente des unités linguistiques comme la syllabe, la base morphémique ou les affixes qui respectent la dimension phonologique, orthographique ou morphographique d'une langue donnée. Donc, les non-mots légaux sont prononçables, par exemple : toble, trinette, sautur. Une structure illégale défie ces règles et elle forme des items (par exemple : vtouk, ayrthub) dont l'effet peut être facilitateur puisqu'ils sont rejetés avant même d'accéder au lexique mental (Ferrand, 2007).

La syllabe de la langue française joue un rôle important lors de l'acquisition de la conscience linguistique et l'apprentissage de la langue écrite. En effet, la syllabe est unité de traitement prélexicale qui donne un accès privilégié au lexique mental. L'apprenti lecteur se concentre sur les correspondances graphème-phonème. La difficulté principale, rencontrée pendant cette phase, consiste à extraire une unité linguistique comme la syllabe, et ce, à partir des graphèmes qui constituent le mot à identifier. Le passage des correspondances graphème-phonèmes à un traitement syllabique est pratique et avantageux, car il permet d'économiser l'énergie cognitive (Écalte et Magnan, 2010; Chetail, 2012).

Malgré l'ampleur de son influence sur l'apprentissage de la lecture, la contribution de la conscience phonologique est partielle puisque l'apprenti lecteur est également sensible aux



unités linguistiques que sont les morphèmes (Écalte et Magnan, 2010; Gombert, 2010; Sanchez et al., 2010) traités par la dimension morphologique de la conscience linguistique.

#### **2.4.2 La conscience morphologique**

La conscience morphologique dérivationnelle et la conscience phonologique sont des habiletés métalinguistiques similaires (Seymour, 2005). En effet, elles permettent toutes les deux la manipulation des unités de la langue orale. Il s'agit des mots, des syllabes en tant qu'unités prélexicales, des phonèmes en tant que plus petites unités phonologiques, ou des morphèmes en tant qu'unités sémantiques (Casalis et Colé, 2009). Par conséquent, la définition de la conscience morphologique est basée sur celle de la conscience phonologique : « conscience qu'a l'enfant de la structure morphémique des mots et sa capacité à réfléchir (sur) et à manipuler explicitement cette structure » (Colé, 2004, p. 709).

Au-delà de la similarité de leur définition, au-delà des habiletés qu'elles exigent et stimulent, la conscience phonologique et la conscience morphologique entretiennent aussi un lien de réciprocité. En effet, la manipulation intentionnelle des unités phonologiques accessible par la conscience phonologique facilite la segmentation des mots en morphèmes. À son tour, la conscience morphologique augmente la sensibilité à la conscience phonologique en contribuant à saisir la structure orale des mots (Casalis et Colé, 2009).

Pour Sénéchal et Kearns (2007), le développement de la conscience phonologique introduit le développement de la conscience morphologique. À l'inverse, en s'inspirant de l'étude de Fowler et Liberman (1995), Casalis et Colé (2009) suggèrent que l'analyse phonologique se développe à partir de la conscience morphologique dont les manifestations sont observables très tôt dans le langage de l'enfant, et ce même si son développement est plus long que celui de la conscience phonologique. De plus, l'augmentation considérable du vocabulaire chez les enfants âgés de seulement deux ans est largement redevable à la conscience morphologique (Colé, 2011). Ainsi, la conscience morphologique est hautement corrélée avec l'étendue du vocabulaire (Colé, 2004) et, donc, avec la compréhension de la langue orale (Colé, 2011).

Un entraînement en conscience morphologique chez des élèves de sept à douze ans stimule l'apprentissage du vocabulaire oral par le nombre de nouveaux mots et par la précision du

sens qu'ils génèrent. L'apprentissage des nouveaux mots morphologiquement complexes de la langue orale est proportionnel aux capacités de l'élève à analyser la structure des mots complexes (Colé, 2011). L'entraînement et l'évaluation de la conscience morphologique reposent sur différentes tâches qui permettent d'observer une variété d'opérations cognitives, implicites et explicites, dont le but est de manipuler les unités de traitement que sont les morphèmes (Casalis, 2003).

Quoi qu'il en soit, la conscience morphologique présente deux avantages de taille sur la conscience phonologique : d'abord, elle favorise l'accès à la dimension sémantique des mots, ensuite, elle est impliquée dans la production des formes dérivées (Casalis et Colé, 2009). Ainsi, la conscience linguistique implicite et explicite joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Cet apport est évolutif et il se déploie selon des phases assez précises.

#### **2.4.3 Les phases d'apprentissage de la lecture (Seymour, 2005; Seymour, 2008)**

En référence au modèle de Seymour (1997), la conscience linguistique implicite et explicite est étroitement associée à l'apprentissage de la lecture, ce qui suppose le traitement d'unités linguistiques de tailles différentes qui constituent les mots écrits (Seymour, 2005; Seymour, 2008). D'ailleurs, Seymour en dresse le portrait évolutif selon quatre phases assez précises qui se succèdent tout en s'entrecroisant: « connaissance de l'alphabet », « fondation de la littératie », « orthographique », « morphographique » (Figure 8).

La phase 0-1 est nommée « pré-littératie » et elle est caractérisée par l'accès implicite à la conscience phonologique qui fait partie de la conscience linguistique. L'apprenti est alors capable de manipuler implicitement des unités orales larges comme le sont la syllabe et l'attaque-rime. Pourtant, la conscience phonologique explicite peut quand même se manifester. Les jeux de mots construits par affixation comme « bébé-dou », qui sont observés chez les jeunes enfants, relèvent bien de la conscience morphologique, dont les caractéristiques correspondent à la phase 0-1.

Généralement, durant cette phase, les lettres de l'alphabet comme unités de traitement écrites ne sont pas encore discriminées. Néanmoins, certains mots écrits très familiers, comme le

prénom, peuvent être reconnus en tant qu'objet visuel par une procédure préalphabétique. L'enfant reconnaît le mot par la présence de traits visuels distinctifs symboliques. Par exemple, le tréma présent sur la lettre « ë » est associé automatiquement au prénom « Gaël ». Par conséquent, le prénom « Joël » ou le mot « Noël » pourrait être reconnu comme étant « Gaël ». La reconnaissance des formes visuelles propres aux logos et aux produits commerciaux se manifeste aussi pendant cette phase (Seymour, 2008).

La phase 0 est nommée « connaissance de l'alphabet » et elle est caractérisée par l'apprentissage des unités de traitement écrites que sont les lettres de l'alphabet. Pendant cette phase, la conscience phonologique est explicite, mais son acquisition dépend largement des contraintes sociales exercées par la famille ou l'environnement scolaire. Lorsque les conditions sont optimales, l'enfant apprend explicitement la discrimination et la manipulation des phonèmes. Il apprend aussi le nom des lettres de l'alphabet et le son qu'elles produisent. Dès lors, commence l'apprentissage explicite des correspondances graphème-phonème dominantes (Seymour, 2008). Par exemple, le graphème « t » correspond au phonème dominant /t/ alors que le phonème /s/ est minoritaire et contextuel à l'orthographe des mots où le graphème apparaît (Catach et al., 2005).

La phase 1 est nommée « fondation de la littératie » et elle est caractérisée par l'accès au décodage séquentiel propre au processus alphabétique. Pendant cette phase, la conscience phonologique est explicite pour le traitement subtil des phonèmes. Les connaissances liées aux correspondances graphème-phonème sont un prérequis. L'utilisation de ces connaissances stimule davantage le développement de la conscience phonémique jusqu'à ce que l'apprenti lecteur atteigne un niveau d'aisance suffisant pour un décodage séquentiel fluide des mots écrits et des non-mots dont l'orthographe est régulière. C'est le traitement alphabétique. À ce moment, le processus alphabétique et le processus logographique se développent en parallèle. La reconnaissance logographique réfère plutôt à un processus de reconnaissance directe et de mémorisation des mots entiers (ou des parties de mot) qui sont très fréquents, ou leur orthographe est irrégulière. La rapidité de l'apprenti à s'approprier efficacement ces procédures dépend de la régularité de la langue.

phases d'apprentissage de la lecture	conscience (c.) linguistique	unités de traitement écrites
0-1 prélecture	c. phonologique implicite <ul style="list-style-type: none"> <li>- syllabes</li> <li>- attaques-rimes</li> </ul> c. morphologique implicite <ul style="list-style-type: none"> <li>- affixes dérivationnels les plus fréquents</li> </ul> c. phonologique explicite <ul style="list-style-type: none"> <li>- syllabes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quelques mots très familiers comme le prénom</li> </ul>
0 connaissance de l'alphabet	c. phonologique explicite <ul style="list-style-type: none"> <li>- nom des lettres de l'alphabet</li> <li>- phonèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nom des lettres de l'alphabet : graphèmes simples en correspondance avec leur phonème dominant</li> </ul>
1 fondation de la lecture	c. phonologique explicite <ul style="list-style-type: none"> <li>- phonèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mots dont les correspondances graphème-phonème sont régulières</li> <li>- mots (ou des parties de mot) mémorisés en tant que connaissances logographiques</li> </ul>
2 orthographique	c. phonologique explicite <ul style="list-style-type: none"> <li>- structure syllabique 3D (attaque-noyau-coda)</li> <li>- structure syllabique 2D (attaque-rime)</li> <li>- mot 1 et 2 syllabes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mots de 1 et 2 syllabes traités selon leur structure orthographique (+/- complexe)</li> <li>- mots (ou des parties de mot) mémorisés en tant que connaissances logographiques</li> </ul>
3 morphographique	c. morphologique explicite <ul style="list-style-type: none"> <li>- mots polysyllabiques (+ de 3 syllabes)</li> <li>- morphèmes : bases et affixes</li> <li>- mots morphologiquement complexes (affixes dérivationnels et bases morphémiques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mots polysyllabiques (+ de 3 syllabes)</li> <li>- mots morphologiquement complexes</li> <li>- mots (ou des parties de mot) mémorisés en tant que connaissances logographiques</li> <li>- morphèmes : bases et affixes</li> <li>- morphogrammes</li> </ul>

Figure 8 : Phases hypothétiques de l'apprentissage de la lecture, conscience linguistique et unités de traitement écrites (adapté de Seymour, 2005; Seymour, 2008)

La phase 2 est nommée « orthographique » et elle concerne la structure syllabique des mots monosyllabiques et bisyllabiques. Pendant cette phase, la conscience phonologique est



explicite et elle permet la discrimination et la manipulation des structures syllabiques les plus simples à trois dimensions (attaque-noyau-coda) ou à deux dimensions (attaque-rime) qui sont les plus fréquentes. Les unités de traitement écrites prises en considération pendant cette phase sont les mots monosyllabiques et bisyllabiques. Ils sont identifiés soit par leur structure orthographique plus ou moins complexe, soit par une reconnaissance globale pour les mots (ou des parties de mot) très fréquents qui sont mémorisés par le processus logographique (Seymour, 2008). Ainsi, pendant cette phase, une grande variété de représentations orthographiques sont identifiées et retenues principalement en raison de leur fréquence, de leur régularité et de leur prédominance sur les autres.

La phase 3 est nommée « morphographique » et elle concerne les mots complexes, soit à cause de leur structure plurisyllabique (plus de trois syllabes), soit à cause de leur structure morphologiquement complexe. Les unités phonologiques traitées sont les affixes et les bases morphémiques. Ces unités de traitement orales ou écrites occupent différentes fonctions selon la position qu'ils occupent dans le mot, incitant le niveau explicite de la conscience linguistique à en faire l'apprentissage. Cette troisième phase concerne les unités de traitement écrites comme les affixes, les morphèmes et les morphogrammes qui composent les mots plurisyllabiques ainsi que les mots morphologiquement complexes. Ils sont identifiés soit par leur structure morphographique, soit par une reconnaissance globale pour certains mots (ou des parties de mot) très fréquents qui sont mémorisés en tant que connaissances logographiques (Seymour, 2008).

Pour Seymour (2008), l'évolution des phases d'apprentissage de la lecture-écriture relève de plusieurs facteurs. La rapidité des progrès dépend des variations individuelles, de la conscience phonologique ainsi que la conscience phonémique tributaire des méthodes d'enseignement, des connaissances liées aux correspondances graphème-phonème, mais aussi des caractéristiques linguistiques de la langue orale et écrite de l'apprenti. Les phases 0 et 1 progressent de façon similaire pour toutes les langues alphabétiques. Par contre, la mise en place rapide et efficace des phases 1 et 2 est particulière aux langues, comme le finlandais, qui ont une structure syllabique simple et une orthographe régulière. À l'opposé, pour les langues qui ont une structure syllabique complexe et une orthographe irrégulière, comme

l'anglais, ces deux phases s'installent beaucoup plus lentement. Par conséquent, pour la langue française, dont la structure syllabique est simple et l'orthographe asymétrique, les phases d'apprentissage de la lecture-écriture évoluent à un rythme intermédiaire (Seymour, 2008). Les procédures de décodage séquentiel de la phase 2 suivent plus ou moins rapidement selon les caractéristiques de la langue. Ensuite, apparaît le traitement des structures plurisyllabiques ou morphologiquement complexes de la phase 3 qui ralentissent la fluidité du décodage séquentiel lors de l'identification des mots écrits.

En somme, l'évolution des phases d'apprentissage de la lecture-écriture (Seymour, 2008) signale l'acquisition de la conscience linguistique implicite et explicite. Cette évolution concerne également la progression des capacités à manipuler les unités orales propres à la dimension phonologique et à la dimension morphologique ainsi que la progression des apprentissages des unités de traitement écrites. Donc, la conscience phonologique et la conscience morphologique jouent un rôle essentiel dans le développement des capacités à identifier et à produire les mots écrits.

## **2.5 La conscience morphologique et l'apprentissage de la lecture**

En référence au modèle développemental de Seymour (1997), la conscience morphologique dérivationnelle contribue à la manipulation orale des mots plurisyllabiques et morphologiquement complexes et elle interagit avec la structure morphographique. Or, la dimension morphologique d'une langue est influencée par la complexité syllabique, ce qui influence l'élaboration de la structure morphographique chez l'apprenti lecteur (Seymour, 2008). Par contre, l'établissement de la structure morphographique, et le rôle qu'elle joue, apparaît tardivement dans l'apprentissage de la lecture-écriture. En effet, cette structure est reconnue active seulement à partir du moment où l'enfant maîtrise très bien les correspondances graphème-phonème (Seymour, 2008). Conséquemment, l'emploi des connaissances morphographiques correspond à un signe d'expertise (Casalis, 2003 ; Colé, Casalis et Gombert, 2004). Par ailleurs, l'influence de la dimension morphologique sur l'apprentissage de la lecture est souvent examinée à partir de la langue anglaise constituée dont les caractéristiques linguistiques sont différentes de celles pour la langue française. Il est donc peu surprenant de constater que, jusqu'à maintenant, les études ont souvent observé le

phénomène chez des élèves de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année du primaire (Colé, Casalis et Gombert, 2004). Finalement, pour la langue française, la recherche s'intéresse depuis peu à l'identification des mots écrits constitués de plusieurs syllabes ou de plusieurs morphèmes. Pourtant, la langue française compte approximativement 10 % de mots monosyllabiques (Chenail, 2012). Néanmoins, l'analyse morphologique est significativement liée à l'analyse phonologique particulièrement au niveau de la segmentation syllabique chez des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire (Casalis et Louis-Alexandre, 2000)

Les recherches qui s'intéressent à l'influence de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en langue anglaise soutiennent l'existence d'une corrélation significative entre les connaissances liées aux morphèmes et la capacité à manipuler la structure morphologique des mots dérivés (Nunes et Bryant, 2006). Certains résultats de recherche qui portent sur l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français chez des sujets en première année du primaire, suggèrent que l'activation des représentations morphologiques des items sélectionnés est d'abord attribuable aux représentations phonologiques ou orthographiques (Casalis, Mathiot, Bécavin et Colé, 2003; Colé, 2004; Colé, Casalis et Gombert, 2004). Bien qu'elles restent toujours significatives, les compétences d'analyse phonologique influencent la lecture surtout en début d'apprentissage. Elles diminuent ensuite alors que, graduellement, l'influence des compétences d'analyse morphologique augmente avec le niveau scolaire (Colé, 2003; Colé, Marec-Breton, Royer et Gombert, 2003; INSERM, 2007).

Dès ses premiers apprentissages en lecture-écriture, l'élève est confronté aux informations morphologiques encodées dans la langue écrite puisque la majorité des mots de la langue française sont morphologiquement complexes (Colé et Fayol, 2000). Cette information incite Colé, Casalis et Gombert (2004) à formuler l'hypothèse selon laquelle les enfants sont conscients du sens véhiculé par les morphèmes, et ce avant même l'établissement des correspondances graphème-phonème. Leurs résultats suggèrent effectivement que les enfants utilisent, dès l'âge de sept ans, leurs connaissances morphologiques implicites dans le but de lire des mots. L'identification des mots écrits est facilitée par le repérage des morphèmes qui



les constituent. De plus, puisqu'elle stimule l'acquisition du vocabulaire oral, la conscience morphologique contribue aussi à la compréhension de la langue écrite (Colé, 2011).

L'analyse morphologique nécessite la segmentation des mots en unités morphémiques. Par conséquent, la connaissance des affixes est incontournable (Carlisle, 2000). Les connaissances morphologiques deviennent des alliées intéressantes pour l'apprenti lecteur puisqu'elles ont l'avantage de faire ressortir la stabilité, la fréquence et la régularité qui existe aussi avec les morphèmes (Catach et al., 2005; Desrochers et Thompson, 2008). Elles permettent aussi de compenser là où les règles orthographiques sont obscures ou tout simplement inexplicables (Catach et al., 2005). De plus, selon certains auteurs, la dimension morphologique semble jouer le rôle de mesure compensatoire chez les apprentis lecteurs aux prises avec des difficultés de traitement phonologique (Sanchez et al., 2008).

Depuis quelques années, la recherche s'applique à démontrer la présence d'une sensibilité à la structure morphologique de l'écrit chez des apprentis lecteurs aussi jeunes que six ans et demi (Marec-Breton et al., 2005; Rocher, 2005; Sanchez et al., 2010). L'âge des sujets varie entre les études qui observent les premières manifestations de la conscience morphologique dérivationnelle lors de l'apprentissage de la lecture. Il semble toutefois que la manipulation de morphèmes dérivationnels se manifeste plus rapidement et plus facilement chez les apprentis lecteurs francophones que chez ceux anglophones (Duncan, Casalis et Colé, 2009).

En somme, la conscience morphologique stimule l'apprentissage du vocabulaire de la langue orale de même que l'identification et la compréhension des mots morphologiquement complexes de la langue écrite. Cette dimension de la conscience linguistique semble avoir le potentiel d'être un prédicteur important de l'apprentissage de la lecture-écriture, et aussi d'être une habileté influente (Colé, 2011). Par conséquent, il est indispensable d'évaluer et de comprendre le fonctionnement de la conscience morphologique dérivationnelle avec précision.

## **2.6 Typologies des tâches en conscience morphologique dérivationnelle**

Quelques publications visant à structurer l'ensemble des informations accessibles actuellement sur la conscience morphologique dérivationnelle démontrent que les résultats

sont disparates, mais aussi que les méthodologies utilisées manquent d'uniformité (Berthiaume et al., 2010). Si bien que, la conscience morphologique dérivationnelle et les connaissances morphologiques semblent avoir, pour l'instant, une influence inconnue sur l'apprentissage de la lecture. Cette ambiguïté est entretenue, entre autres, par l'étendue de la dimension morphologique ainsi que par l'éventail des caractéristiques morphologiques de la langue (Berthiaume et al., 2010; Marec-Breton et al., 2010).

Jusqu'à tout récemment, une seule publication classifiait les tâches permettant d'évaluer le développement des connaissances morphologiques dérivationnelles, c'est-à-dire celle de Tyler et Nagy (1989). Cette typologie s'intéresse surtout à la compréhension et l'interprétation des mots (et des non-mots) suffixés de la langue anglaise chez les apprentis lecteurs. Elle distingue seulement trois types de connaissances. Le premier type de connaissances concerne la relation entre deux mots construits à partir d'un même morphème, par exemple « create/creator ». Ensuite, le deuxième type de connaissances touche au rôle syntaxique exercé par les suffixes dérivationnels. Par exemple, le suffixe « ize » catégorise le mot « regularize » parmi les verbes. Enfin, le troisième type de connaissances considère la connaissance distributionnelle en lien avec les règles de construction morphologique. Par exemple, le morphème « ness », qui indique la qualité, la condition ou le degré, peut suffixer un adjectif comme « quiet » (« quietness »), mais pas de verbe comme « play » (« playness »).

Préoccupés par l'inégalité de l'utilisation des tâches d'évaluation en conscience morphologique, Berthiaume et al. (2010) choisissent d'élaborer une nouvelle typologie en regroupant et classifiant soixante-dix tâches extraites de vingt-sept études. Au départ, il est envisagé d'élaborer une typologie sur la nature implicite/explicite de ces tâches. Puis, en raison du manque de précision des connaissances actuelles sur la nature implicite/explicite des tâches en conscience linguistique, des catégories selon les tâches cognitives sont alors préférées.

Au terme de cette analyse, Berthiaume et al. (2010) proposent une typologie fondée sur 10 catégories de tâches cognitives en conscience morphologique (Figure 9) qui les distingue selon l'opération mentale suscitée, les objectifs poursuivis, leurs conditions expérimentales ainsi que les principaux effets recherchés. Néanmoins, d'autres variables ne sont pas prises en

considération par cette analyse, alors qu'elles sont susceptibles d'exercer une certaine influence sur les résultats de recherche ainsi que sur leur interprétation. Parmi ces variables, il y a les composantes méthodologiques, le type de traitement sollicité, les processus cognitifs spécifiques et non spécifiques ainsi que les dimensions linguistiques impliquées.

nom de la tâche	description	exemple
1 - dérivation	forme dérivée à partir de la racine cible	- drive/driver - lampe/lampette - réparer/réparation
2 - décomposition	décomposer un mot (ou un non-mot) en morphèmes	- gagnant = gagne+ant - racine de calmeur = calme
3 - lecture à voix haute	lecture de mots morphologiquement complexes	fleurir, fleuriste, refleurir, déflorer
4 - jugement de relation	sensibilité à la relation morphologique présente (ou non) entre deux mots donnés ----- découvrir l'intrus parmi plusieurs items	- rapide/rapidement, - bague/baguettes refermer, couvrir, fermer
5 - définition	définir le stimulus présenté	« Est-ce qu'un mouteur est un petit moute ou celui qui moute? »
6 - identification du sens d'un morphème	l'expérimentateur nomme un mot cible et présente des images (dont les mots partagent soit la racine, soit un affixe) aux sujets qui ont pour consigne d'identifier l'image correcte	chevelure : • chevelure • pelure • blessure • brûlure
7 - choix de suffixe	analyse des propriétés syntaxiques des items composés d'une racine et d'un affixe : dériver des mots présentés de façon isolée ou dans un contexte (phrastique), identifier le mot affixé approprié	ize / regularize = verbe ion / regualtion = nom « You can ... the effect by turning of the ligh » (intensity, intensification, intensify, intensive)
8 - jugement d'intrus	parmi trois items, détecter et identifier celui qui se distingue des autres	regagner, redonner, refléter
9 - jugement d'analogie entre les mots	discerner le genre de relation existant entre une paire de mots en considérant le statut grammatical et morphologique des items présentés sans contexte phrastique	si : work = worker write = ? (writer)
10 - jugement de plausibilité	juger un non-mot en évaluant son caractère réel, choisir les non-mots qui ressemblent le plus à de vrais mots	glissable/grandable

Figure 9 : Typologie des tâches cognitives en conscience morphologique dérivationnelle (Berthiaume et al., 2010)

En somme, l'évaluation de l'impact de la conscience morphologique sur l'acquisition de la langue orale ainsi que sur l'apprentissage de la lecture nécessite la compréhension de la nature et de la fonction des tâches de conscience morphologique utilisées pour l'étude du phénomène. Ce à quoi répond la typologie de Berthiaume et al. (2010) qui est retenue pour la suite de la présente recherche.

## **2.7 Question spécifique et objectifs**

Les informations théoriques et empiriques présentées plus haut ont mis en évidence la nécessité d'analyser les études qui évaluent l'influence de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture, et ce, afin de comprendre la nature des inégalités entre les données scientifiques relevées par plusieurs auteurs. La présente recherche entreprend de répondre à une question spécifique qui est la suivante :

Quelles sont les variables méthodologiques prises en considération dans les études ayant évalué l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès d'élèves du préscolaire et du primaire?

En vue de répondre à cette question spécifique de recherche, deux objectifs sont poursuivis :

1. Élaborer une grille d'analyse, en tant qu'outil de recherche, permettant d'identifier quelles sont les variables méthodologiques prises en compte dans ces études;
2. Synthétiser les variables observées par le biais de la grille d'analyse afin de dresser le portrait de la recherche sur la conscience morphologique.

## **CHAPITRE III**

### **DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Ce chapitre, divisé en trois parties, identifie d'abord la nature et la fonction de la présente recherche qui vise à répondre à une question spécifique de recherche, et ce en poursuivant les deux objectifs fixés. La deuxième partie explique le choix du processus d'anasynthèse de Silvern (1972, cité par Legendre, 2005) comme démarche méthodologique empruntée pour réaliser la collecte de données. Les forces et les limites ainsi introduites dans l'étude sont expliquées à la fin de cette partie. Finalement, la troisième partie expose l'approche qualitative inductive choisie pour l'analyse des données cumulées en réponse aux deux objectifs ainsi que les forces et limites de l'approche en question.

#### **3.1 Une recherche-développement pour un enjeu pragmatique**

La présente recherche, dont l'enjeu est d'ordre pragmatique, prend la forme d'une recherche-développement. Sa fonction théorique est celle d'exercer un discours stratégique dont la résonance est praxéologique (Van der Maren, 2003).

En effet, cette recherche souhaite préciser les connaissances actuelles en répondant à la question spécifique de recherche, telle que formulée à la fin du cadre théorique : « Quelles sont les variables méthodologiques prises en considération dans les études ayant évalué l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès d'élèves du préscolaire et du primaire? »

Pour y arriver, deux objectifs sont fixés. Le premier objectif aspire à outiller le domaine de la recherche dans sa quête d'évidences scientifiques et vise à « Élaborer une grille d'analyse, en tant qu'outil de recherche, permettant d'identifier quelles sont les variables méthodologiques prises en compte dans ces études ». Le deuxième objectif cible l'utilisation de l'outil

développé afin de : « Synthétiser les variables observées par le biais de la grille d'analyse afin de dresser le portrait de la recherche sur la conscience morphologique. »

Ainsi, l'action vise le développement d'un modèle de grille d'analyse, en tant qu'outil de recherche, actuellement inexistant. Par conséquent, il paraît utile de porter attention aux caractéristiques d'une démarche en recherche-développement.

### **3.1.1 Les caractéristiques propres à la recherche-développement**

Harvey et Loisel (2009) distinguent la démarche de développement de la démarche de recherche-développement en précisant que cette dernière vise l'avancement des connaissances générées par le développement de l'outil de recherche. De plus, toujours en poursuivant le but de distinguer les deux types de démarche, ils identifient les huit caractéristiques contribuant au caractère scientifique de la démarche de recherche-développement.

Ainsi, ladite recherche revêt un caractère novateur. Elle offre une description détaillée du contexte et du déroulement de l'expérience de développement. Ensuite, le processus de développement est documenté par une collecte rigoureuse des données, analysées, détaillées, et ce tout au long de l'expérience de développement, de simulation ou, selon les auteurs, de mise à l'épreuve. Une recherche-développement établit les liens entre la réalisation de l'expérience de développement et la littérature scientifique. Les caractéristiques essentielles de l'outil développé émergent nécessairement du processus. Toutes les modifications apportées sont justifiées. Les pistes de recherche dépassent le cas particulier de l'expérience de réalisation de l'outil. Et, finalement, l'auteur est tenu de rédiger et de diffuser les résultats de la recherche-développement.

Comme l'opérationnalisation de la recherche-développement s'adapte aux besoins spécifiques des auteurs, le choix de la démarche méthodologique de la présente recherche est arrêté sur le processus cyclique d'anasynthèse qui répond adéquatement aux besoins et aux caractéristiques de la présente recherche.



### 3.2 L'élaboration d'une grille d'analyse selon le processus d'anasynthèse de Silvern (1972, cité par Legendre, 2005)

L'élaboration de la grille d'analyse appelle un devis méthodologique particulier qui laisse place à la création, à une approche inductive (Harvey et Loisele, 2009), ainsi qu'au mode itératif permettant les réajustements. Plusieurs modèles méthodologiques, reconnus pour leur dynamique itérative, permettent d'appréhender et d'expliquer des données de nature qualitative (Van der Maren, 2003; Miles et Huberman, 2004). Le processus cyclique d'anasynthèse de Silvern (1972, cité par Legendre, 2005) est choisi puisqu'il répond bien aux besoins et exigences de cette recherche-développement (Figure 10).

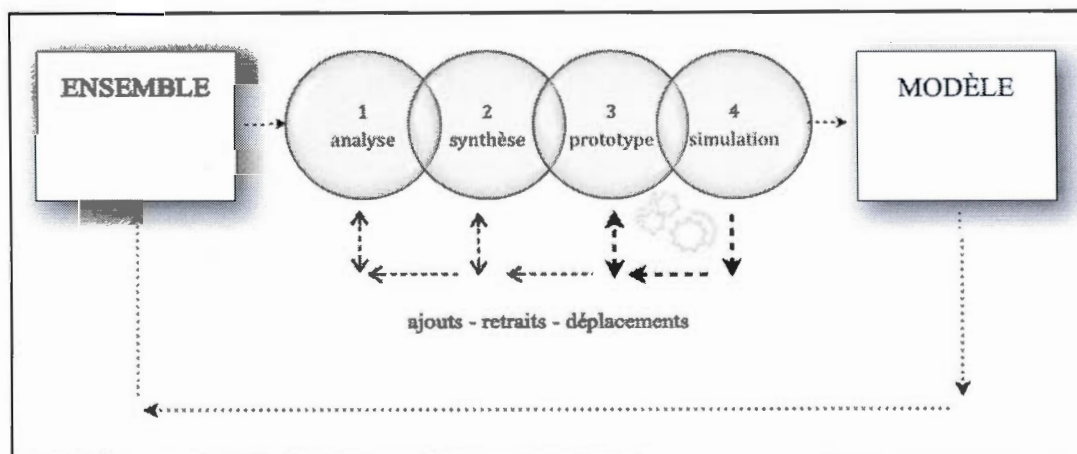


Figure 10 : Processus d'anasynthèse de Silvern publié en 1972 (adapté de Legendre, 2005)

Legendre (2005, p. 74-75) définit et explique le processus d'anasynthèse comme suit :

*« Néologisme formé des mots analyse et synthèse et qui désigne le processus général d'élaboration d'un modèle [...] processus cyclique [...] L'analyse et la synthèse sont deux formes de pensée en relation d'interdépendance. La synthèse, sans l'analyse, constitue une démarche privée du sens de l'immédiat, du partiel, alors que l'analyse, sans la synthèse, est une démarche privée du sens du média, de la vision de l'ensemble, du tout. Associer l'analyse et la synthèse, c'est faire progresser la recherche vers le concret, le partiel, le visible, en même temps que l'abstrait, le général, l'universel, l'invisible. »*



S'appuyant d'abord sur un ensemble de départ, le processus cyclique d'anasynthèse mène à la modélisation d'un système de relation original entre les composantes étudiées. Entre l'ensemble de départ et le modèle validé se succèdent quatre étapes distinctes, mais interactives et itératives: (1) analyse des concepts, (2) synthèse, (3) élaboration d'un prototype, (4) simulation. Le cycle du processus d'anasynthèse est répété de façon itérative jusqu'à l'obtention d'un modèle satisfaisant.

L'ensemble de départ exige d'identifier et de regrouper soigneusement tous les documents pertinents relevés dans la littérature spécialisée du domaine étudié (Baribeau, 2010). Cette revue de littérature enclenche le processus d'anasynthèse.

L'analyse est la première étape du processus d'anasynthèse. Il s'agit d'une opération de décomposition. Elle vise l'examen de l'ensemble de départ afin d'identifier, de définir les unités d'analyse. Cette étape s'achève lorsque les unités d'analyse sont jugées suffisantes, assez nombreuses ou saturées, pour subir une synthèse (Landry et Auger, 2003).

La synthèse, deuxième étape du processus, vise la structuration des unités d'analyse afin de créer un système de relation original qui reconstitue un tout subjectif (Legendre, 2005). Pour y arriver, il faut comparer, regrouper, coder, catégoriser, mettre en relation les unités d'analyse repérées dans l'ensemble de départ (Landry et Auger, 2003). Il est possible de retourner à l'étape de l'analyse afin de vérifier les contradictions et les incohérences mises en évidence par la synthèse. Le principe de saturation des données signale le passage à l'étape suivante (Legendre, 2005).

Le prototype, troisième étape du processus, consiste à vérifier la validité interne de la synthèse, la meilleure synthèse, retenue à l'étape précédente (Baribeau, 2003; Legendre, 2005). Cette opération exige de noter les améliorations possibles, et ce jusqu'à saturation, tout en permettant le retour aux étapes précédentes (Landry et Auger, 2003). En fait, le prototype est une version préliminaire du modèle qui est construit en vue de subir l'étape de simulation (Legendre, 2005).

La simulation, quatrième étape, consiste en la mise à l'épreuve par une validation externe du prototype enrichi et modifié jusqu'à saturation, c'est-à-dire la meilleure version du prototype.

Cette opération exige de confronter l'outil avec la réalité, d'une manière ou d'une autre : experts, expérimentations, utilisations de l'outil, publics cibles, etc. Il est alors essentiel de noter les améliorations possibles, et ce, jusqu'à saturation. Le retour aux étapes précédentes est encore possible (Legendre, 2005). Le succès de cette étape conduit à un modèle validé.

Le modèle obtenu, en tant qu'outil de recherche, met fin au processus d'anasynthèse. Le modèle constitue alors une organisation fonctionnelle des unités d'analyse d'un phénomène, dont l'exploration et la manipulation permettent d'enrichir la compréhension et de formuler des hypothèses de recherche (Legendre, 2005).

Malgré le choix délibéré tourné vers le processus d'anasynthèse, cette démarche méthodologique est nécessairement empreinte d'un certain nombre de forces, de limites et de biais touchant son opérationnalisation.

### **3.2.1 Forces et limites liées à la démarche méthodologique**

La démarche méthodologique de la présente recherche s'appuie sur le processus cyclique d'anasynthèse pour guider l'élaboration d'une grille d'analyse (objectif 1). Le processus d'anasynthèse est une démarche objective et flexible qui vise un but scientifique et qui est, par conséquent, ponctuée d'exigences précises lors de l'opération de chacune de ses étapes. Il faut reconnaître le caractère exhaustif inhérent au processus d'anasynthèse dû au fonctionnement par saturation (Auger, 2003). Finalement, le domaine scientifique a suffisamment documenté cette démarche méthodologique pour permettre à d'autres chercheurs de la reproduire, et ce en ayant l'avantage de soustraire le biais théorique et le biais idéologique inévitablement introduits par la chercheuse impliquée dans la présente recherche.

En effet, même observé avec rigueur, le processus d'anasynthèse est teinté de la subjectivité indissociable à la rhétorique de tous les chercheurs. De même, le mode itératif qui caractérise le processus est tout aussi positif pour la création de l'outil qu'influent sur son évolution puisque la régulation de ce mouvement est également perméable aux biais introduits par la chercheuse.

En somme, les avantages de cette démarche méthodologique représentent en même temps ses risques et ses limites. Par conséquent, il est essentiel de procéder à une analyse des données rigoureuse et précise.

### **3.3 Une analyse qualitative inductive**

La recherche qualitative s'adapte à plusieurs profils méthodologiques, dont celui de la présente recherche-développement. La recherche qualitative peut être définie par plusieurs critères et des pratiques variées. Quoi qu'il en soit, la recherche qualitative vise à comprendre le contexte du phénomène à l'étude par sa logique, ses règles implicites et explicites. Elle isole des thèmes, des expressions, des mots qui deviennent des données qualitatives (Miles et Huberman, 2003).

Le processus d'anasynthèse retenu en tant que démarche méthodologique pour la présente recherche constitue un modèle d'analyse qualitative. D'abord, le processus est fondé sur une revue de littérature qui est restreinte aux publications les plus représentatives des thèmes soulevés par la problématique. Ensuite, les données récurrentes sont relevées par un processus régulier d'approfondissement de la littérature et par une lecture répétée des publications retenues. Nécessairement issues de recherches antérieures, ces données sont invoquées et elles subissent une analyse inductive dès qu'elles sont repérées. L'analyse inductive vise à condenser les données retenues afin de les coder, les catégoriser et les structurer afin d'élaborer un cadre de référence, en l'occurrence une grille d'analyse (Blais et Martineau, 2006). L'ensemble de ces opérations permet de cerner les liens et les interactions existant entre les données dont l'interprétation vise à répondre à la question de recherche (Miles et Huberman, 2003).

#### **3.3.1 Les forces et les limites de l'analyse qualitative**

La recherche quantitative s'intéresse à son objet d'une façon différente, et non opposée, à celle de la recherche qualitative. Cette dernière observe sous l'angle de la construction humaine afin de donner du sens aux phénomènes de nature sociale. La recherche qualitative cherche à comprendre par l'intérieur et préserve habilement la complexité d'un phénomène à l'étude au moment d'en faire la description. Par conséquent, la recherche qualitative cumule

des données riches et très variées, ce qui représente une force et une limite lors de l'analyse (Van der Maren, 2004; Baribeau, 2009).

En effet, les données issues d'une recherche qualitative sont très variées. Elles permettent de conduire une analyse fine, mais souvent trop discriminatoire lors du processus de triangulation (Van der Maren, 2004). Malgré l'éventail des données recueillies, l'analyse qualitative se penche généralement sur un échantillon de données beaucoup plus restreint que celui à la portée des capacités de manipulation de l'analyse quantitative (Van der Maren, 2004).

Le travail d'analyse de données est un processus progressif et itératif qui intervient dès les premiers instants de la recherche (Miles et Huberman, 2003). Par conséquent, en référence à l'étape d'analyse du processus d'anasynthèse, l'appropriation du contenu s'avère un moment crucial. En effet, la qualité de l'analyse est largement tributaire du choix des unités d'analyse, de la qualité de leur codage, de leur catégorisation, de leur description, et aussi de l'outil choisi pour la collecte de données (Van der Maren, 2004). En outre, dans le contexte de la présente recherche, la qualité de l'analyse des données effectuée pour répondre à l'objectif 1 exerce nécessairement une influence sur la synthèse des données effectuée pour répondre à l'objectif 2.

### **3.3.2 Une analyse qualitative menée en deux volets**

Afin de répondre à la question spécifique de recherche, la démarche méthodologique oriente la collecte de données en deux volets dont chacun répond à un objectif de recherche. Ainsi, le premier volet correspond aux données de recherche concernant l'élaboration d'un modèle de grille d'analyse, en tant qu'outil de recherche validé et issu du processus d'anasynthèse (objectif 1). Le deuxième volet correspond aux données de recherche issues d'une synthèse des variables observées et colligées par la grille d'analyse lors de l'étape de simulation du processus d'anasynthèse (objectif 2).

Dans ces conditions, les deux objectifs poursuivis sont dépendants l'un de l'autre. Toutes les données sont issues du processus d'anasynthèse, mais les données concernant l'élaboration du modèle de grille d'analyse en tant qu'outil de recherche sont pourtant de nature bien

différente de celles résultant de l'utilisation de l'outil. Par conséquent, elles sont présentées séparément. D'abord, les données relatives à l'élaboration du modèle de grille d'analyse sont présentées au quatrième chapitre. Ensuite, les données relatives aux variables observées par l'utilisation de l'outil pour l'analyse d'un corpus d'études sont synthétisées et présentées au cinquième chapitre.

## **CHAPITRE IV**

### **ÉLABORATION DU MODÈLE DE GRILLE D'ANALYSE**

Ce chapitre, divisé en trois parties, présente le premier volet de résultats qui concerne l'objectif 1 - élaborer une grille d'analyse permettant d'identifier quelles sont les variables méthodologiques prises en compte dans les études ayant évalué l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès d'élèves du préscolaire et du primaire. Pour ce faire, le déroulement de l'expérimentation est expliqué et documenté selon les 3 cycles internes au processus d'anasynthèse qui ont été nécessaires à l'atteinte de l'objectif 1.

La première partie du chapitre est divisée en 2 sections. D'abord, la constitution d'un corpus d'études nécessaire à l'opérationnalisation de l'étape de simulation du prototype est expliquée. Ensuite, sont présentés les résultats issus des 3 cycles internes au processus d'anasynthèse et qui sont en lien avec l'élaboration du prototype de la grille d'analyse. La deuxième partie du chapitre présente le modèle de grille d'analyse qui est ainsi élaboré et qui met fin au processus d'anasynthèse. La troisième partie énumère les forces et les limites de cette recherche concernant ce premier volet de résultats et confirme l'atteinte de l'objectif 1.

#### **4.1 Les 3 cycles internes au processus d'anasynthèse**

Le processus d'anasynthèse (Figure 10) s'appuie sur un ensemble de départ à la base de l'analyse terminologique et conceptuelle nécessaire aux quatre étapes qui le composent, et dont l'opérationnalisation aboutit à un modèle de grille d'analyse. Ces étapes, dites itératives, sont : l'analyse, la synthèse, le prototype ainsi que la simulation. Cette dernière et quatrième étape du processus repose, pour la présente recherche, sur l'analyse d'un corpus d'études.



#### 4.1.1 La constitution du corpus d'études

La formation d'un corpus d'études en lien avec le phénomène étudié s'avère incontournable pour cette recherche-développement. D'abord, afin d'opérationnaliser l'étape de simulation du cycle I du processus d'anasynthèse et, ensuite, en prévision de l'étape de simulation du cycle II qui conduit à la modélisation de la grille d'analyse du cycle III.

Plusieurs sources documentaires ont permis de repérer les études les plus pertinentes pour cette recherche. D'abord, les catalogues de bibliothèques qui sont accessibles par l'outil de recherche documentaire « Virtuose » de l'UQAM, ensuite, la base de données en éducation « Educational Resources Information Center (ERIC) » est consultée, ainsi que le moteur de recherche « Google » accessible via Internet. Finalement, quelques études sont recensées par les listes de références qui accompagnent la typologie de Berthiaume et al. (2010) ainsi que les revues de littérature de Bowers et al. (2010), de Marec-Breton (2010), de Colé, Marec-Breton, Royer et Gombert (2003) et de Pacton (2003).

Comme l'intérêt scientifique pour la conscience morphologique semble relativement récent, le démarrage de la recherche documentaire cible seulement 2 critères de sélection et ils concernent la conscience morphologique ainsi que la lecture. Un premier constat établit très rapidement que les études scientifiques issues de ce premier triage sont plus nombreuses qu'anticipées. En effet, un survol des résultats met en évidence que les études portent sur des sujets de tous âges et qu'elles touchent plusieurs dimensions linguistiques, dont la phonologie, la syntaxe, la sémantique, la grammaire et l'orthographe. Or, la présente recherche s'intéresse seulement à la conscience morphologique dérivationnelle de la langue française chez des apprentis lecteurs du préscolaire et du primaire. Par conséquent, la recherche documentaire est reprise selon trois critères, soit : (1) la conscience morphologique dérivationnelle; (2) l'apprentissage de la lecture; (3) les élèves du préscolaire ou du primaire.

Ce deuxième triage permet d'identifier 35 publications, jugées recevables pour la présente recherche, parues entre janvier 1996 et mars 2012 (Tableau 1). Bien que ces études répondent aux critères de sélection, le nombre de publications ainsi recensées est encore trop important. Cette fois-ci, la sélection se fait à l'intérieur même des 35 publications déjà

identifiées. De nouveaux critères de sélection sont établis dans le but de concentrer le travail d'analyse sur les textes qui sont directement liés à l'objectif 1 de la recherche.

35 publications recensées			
21 études retenues pour le corpus			
échantillon simulation du cycle I (n = 8)	Quémart, Casalis et Duncan (2012) Marec-Breton (2009) Sanchez, Écalte et Magnan (2008) Roy et Labelle (2007) Marec-Breton, Gombert et Colé (2005) Casalis, Mathiot, Bécavin et Colé (2003) Casalis et Louis-Alexandre (2000) Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau (1996)	simulation du cycle II et du cycle III (n = 13)	Colé, Bouton, Leuwers, Casalis et Sprenger-Charolles (2012) Quémart, Casalis et Colé (2011) Sanchez, Magnan et Écalte (2011) Sanchez, Écalte et Magnan (2010) Daigle, Demont et Berthiaume, (2009) Duncan, Casalis, Colé (2009) Casalis, Quémart et Colé (2007) Casalis, Colé et Mathiot (2006) Marec-Breton, Gombert et Colé (2005) Rocher (2005) Casalis, Colé et Sopo (2004) Colé (2004) Colé, Royer, Leuwers et Casalis (2004)
14 études retirées			
production écrite	Casalis, Deacon et Pacton (2011) Sénéchal, Basque et Leclaire (2006) Pacton (2005) Casalis, 2003 et Sénéchal (2000)	programme d'entraînement en conscience morphologique	Fejzo (2011) Casalis et Colé (2009) Lapert (2009) Fejzo (2005)
typologie	Berthiaume, Besse et Daigle (2010)	état des connaissances	Marec-Breton (2010) Colé, Marec-Breton, Royer, Gombert (2003) Pacton (2003) Colé (1988)

Tableau 1 : Publications recensées et études retenues pour le corpus d'analyse

Ainsi, les études retenues s'intéressent à la langue française en tant que langue d'enseignement, ou langue maternelle. Ensuite, les études retenues visent seulement l'évaluation de l'impact en conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de

la lecture. Finalement, afin de préserver le plus haut degré de certitude scientifique, les études du corpus suivent une méthodologie soit expérimentale, soit quasi expérimentale.

Les résultats de cette dernière opération sont concluants. Parmi les 35 publications recensées et jugées recevables, 14 sont retirées de la sélection finale (Tableau 1). Parmi ces dernières, 5 études concernent principalement la production écrite et 4 autres publications documentent l'impact d'un programme d'entraînement en conscience morphologique. Ces études sont éliminées du corpus analysé parce que leurs objectifs de recherche, leurs conditions expérimentales et leurs démarches méthodologies sont différents des études qui évaluent l'impact de la conscience morphologique sur l'apprentissage en lecture. Enfin, 5 publications sont éliminées puisqu'elles présentent, soit une typologie, soit un état des connaissances sur la conscience morphologique en lien avec la lecture. Toutefois, très riches en informations, plusieurs de ces documents ont été consultés avec beaucoup d'intérêt lors de l'approfondissement des concepts théoriques présentés au deuxième chapitre et, indirectement, lors de l'élaboration du prototype 1 de la grille d'analyse.

La Figure 11 illustre, en deux rangées, la distribution du nombre de publications recensées et jugées recevables pour cette recherche. La distribution présente les études selon une répartition classique des années, c'est-à-dire par périodes de cinq ans. De plus, l'observation de cette figure, tout comme la lecture du Tableau 2, indique que seulement 3 publications parmi celles recensées sont publiées 1993 et 2002, ce qui correspond à 9 % des 35 publications recensées (3 % de 1993 à 1997 et 6 % de 1998 à 2002) pour une période de 20 ans (1993 à mars 2012). Toujours parmi ces 35 publications, un peu plus de 51 % sont parues entre 2003 et 2007 et, finalement, 40 % entre janvier 2008 et mars 2012. Ainsi, 91 % des publications recensées ont été publiées pendant les 10 dernières années.

La sélection des études à l'intérieur même des 35 publications jugées recevables a permis de réduire la taille du corpus. Les études retenues pour le corpus ( $n = 21$ ) présentent des variables suffisamment rapprochées de la relation souhaitée, c'est-à-dire l'évaluation de l'impact en conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français chez des élèves du préscolaire et du primaire (Tableau 1 et Tableau 2).

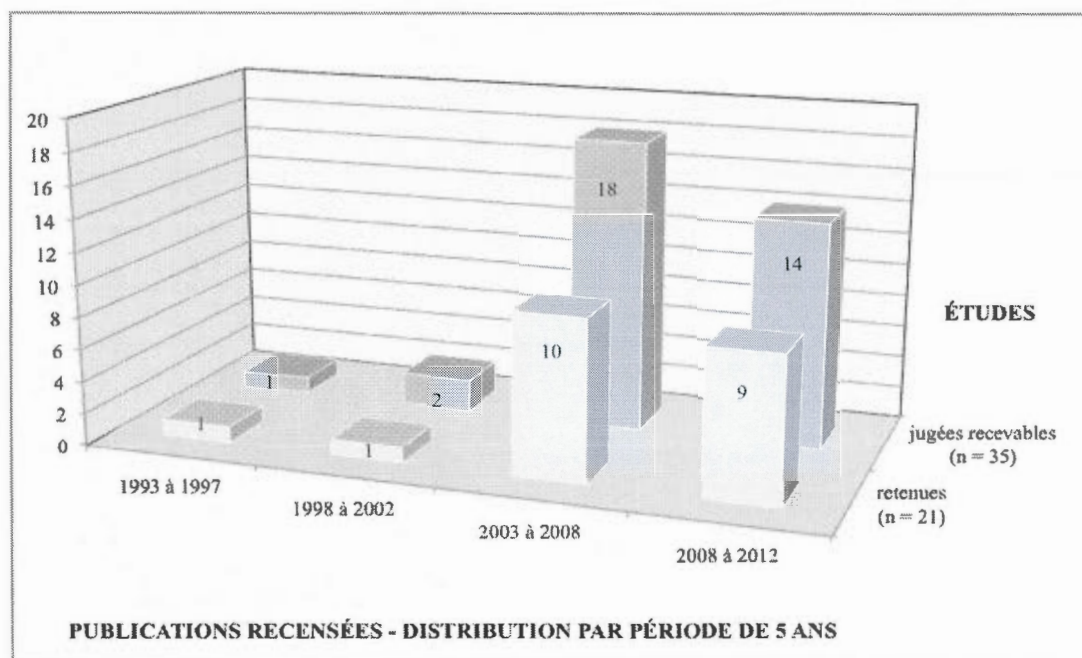


Figure 11 : Distribution, par périodes de cinq ans, des publications recensées jugées recevables et des études retenues entre janvier 1993 et mars 2012

	1993 - 1997	1998 - 2002	2003 - 2007	2008 - 2012	Total
publications jugées recevables	1	2	18	14	35
publications jugées recevables en pourcentage	2,86 %	5,71 %	51,42 %	40 %	100 %
études retenues	1	1	10	9	21
études retenues en pourcentage	4,76 %	4,76 %	47,62 %	42,86 %	100 %
différence entre les publications recevables/retenues	0	1	8	5	14

Tableau 2 : Distribution des publications recensées jugées recevables et des études retenues parues entre 1993 et 2012



#### 4.1.2 Le cycle I interne au processus d'anasyntèse

Le cycle I du processus emprunté pour atteindre l'objectif 1 repose sur un ensemble de départ en lien avec les thèmes soulevés par la problématique, en l'occurrence, la conscience linguistique et l'apprentissage de la lecture-écriture. Cet ensemble de départ a évolué par la suite en fonction des modèles et concepts théoriques étudiés et exposés dans le cadre du chapitre théorique. Il est donc constitué de publications variées qui concernent : le cadre général de l'apprentissage de la lecture (Écalte et Magnan, 2010), les caractéristiques linguistiques relatives à la langue française (concernant les dimensions phonologique, morphologique, orthographique, morphographique), le modèle à double fondation du développement orthographique et morphographique (Seymour, 1997), l'acquisition de la conscience linguistique, ainsi que la typologie des tâches cognitives en conscience morphologique dérivationnelle (Berthiaume et al., 2010).

L'analyse, première étape du processus d'anasyntèse, vise à identifier et à définir les différentes composantes et dimensions intégrées à l'ensemble de départ. Cette étape extrait systématiquement les termes ainsi que les concepts significatifs concernant le phénomène étudié et ce jusqu'à saturation des données. Il s'agit d'une première collecte de données dont les traces sont colligées sur des fiches de lecture. D'abord exploitées pour l'ébauche d'un premier système de classement, ces données abordent trois thèmes principaux : les concepts théoriques, les concepts méthodologiques, les données empiriques.

La synthèse, deuxième étape du processus d'anasyntèse, s'impose par la nécessité de structurer, de réorganiser la grande quantité de données recueillies à la première étape. Dans le cadre de la présente recherche, cette réorganisation passe d'abord par la rédaction d'un cadre théorique qui conduit à la formulation d'une question spécifique de recherche et de deux objectifs associés. L'étape de la synthèse se poursuit ensuite, avec des retours ponctuels à l'étape d'analyse, et cette fois-ci dans le but de réaliser l'objectif 1. Un système de classement plus élaboré transforme alors les trois thèmes de départ en dix catégories. Un système de codage fermé, dont les valeurs sont définies et ancrées à partir du cadre théorique (Van der Maren, 2004), accompagne ce nouveau système de classement issu de l'étape de synthèse du cycle I du processus d'anasyntèse. Ainsi, afin de repérer, discriminer, classer et

ordonner les données recueillies, un code est attribué à chacune des catégories émergentes (Tableau 3).

CODE		CATÉGORIES
1	Réf.	référence bibliographique
2	TÉ	type d'étude incluant une sous-catégorie concernant les niveaux de conscience
3	Rés.	résultats de l'étude divisée en deux sous-catégories : - lien avec l'oral - lien avec l'écrit
4	CS	caractéristiques des sujets
5	TYPO	classification des tâches selon la typologie de Berthiaume et al. (2010)
6	MT	modalités de traitement
7	PC	processus cognitifs enclenchés
8	Clo	caractéristiques linguistiques – dimension orthographique
9	Clm	caractéristiques linguistiques – dimension morphographique
10	CRép.	codage des réponses

Tableau 3 : Système de classification et système de codage issus de l'étape de synthèse du cycle I du processus d'anasynthèse

Une fois reclassées à l'aide de ces nouvelles catégories, les données retenues semblent, à ce moment-là, d'égale valeur. Par conséquent, ces données sont individuellement reconsidérées au regard de leur signification, mais surtout de leur similarité, complémentarité, convergence ou leur divergence. Leur comparaison permet d'élaborer un système de classement plus précis et les données sont reclassées à l'intérieur même des catégories en tant qu'unités d'analyse. Ces dernières sont accompagnées d'un système de codage, dont le détail apparaît



dans le prototype 1 de la grille d'analyse (Figure 12) qui favorise le repérage efficace des données retenues ainsi que le travail de synthèse. Le principe de saturation de l'étape de la synthèse signale le passage à l'étape suivante (Legendre, 2005).

Le prototype, quatrième étape du processus d'anasynthèse, vise à structurer les données synthétisées dans un système de relations inédit. Pour la présente recherche, il s'agit de construire une version préliminaire de la grille d'analyse (Figure 12).

Cette étape contribue aussi à vérifier la validité interne de l'étape d'analyse et de l'étape de synthèse. Pour ce faire, les catégories et les unités d'analyse sont réexaminées en effectuant des modifications comme la fusion ou la suppression des catégories et des unités d'analyse qui sont jugées redondantes. Les améliorations possibles sont notées et les manipulations sont appliquées jusqu'à l'atteinte du principe de saturation. L'ébauche du prototype contient un grand nombre d'unités d'analyse. Il est alors divisé en trois paliers d'analyse afin d'alléger le processus de la collecte de données.

En somme, le prototype divisé en trois paliers est formé de 10 catégories qui représentent 73 unités d'analyse (Figure 12). Le meilleur prototype issu du cycle I du processus d'anasynthèse témoigne, à ce moment, de l'influence principale exercée par le cadre théorique, qui constitue également l'ensemble de départ du processus d'anasynthèse. Le prototype est maintenant prêt pour l'étape de simulation.

La simulation, quatrième étape du processus d'anasynthèse, est cruciale pour préserver la sensibilité qui guide une recherche-développement (Van der Maren, 2003). L'opérationnalisation de cette étape vise à contrebalancer l'ensemble de départ en confrontant le processus à de nouvelles sources d'influence. Par conséquent, dans le cadre de la présente recherche, la réalisation de l'étape de simulation du cycle I repose sur l'analyse d'un échantillon d'études ( $n = 8$ ), prélevé sur le corpus d'études retenues ( $n = 21$ ) (Tableau 1). Cet échantillon se veut représentatif des quatre périodes de publication identifiées pendant le recensement des études, c'est-à-dire 1993/1997, 1998/2002, 2003/2007 et 2008/mars 2012 (Tableau 2).

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE			titre et référence	1
			auteur	2
			année de publication de l'étude	3
			journal	4
			langue évaluée par l'étude	4
PALIER - 1	TÉ TYPE D'ÉTUDE	TYPE D'ÉTUDES	# de l'expérience dans l'étude	5
			évaluative > acquisition	6
		NIVEAUX CONSCIENCE	intervention > développement, apprentissage	7
			implicite > épilinguistique	8
			explicite > métalinguistique	9
	Rés. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE (interprétation des auteurs) CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE	Lien avec oral	compréhension (écoute)	10
			production (parlé)	11
		Lien avec écrit	identification des mots écrits	12
			production des mots écrits	13
		procédures et conditions expérimentales		14
	CS CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS	précisions		15
		hypothèse ou objectif de l'étude		16
		résultats observés par l'étude		17
		précisions		18
		caractéristiques des sujets		19
		âge - gr. 1, 2, 3, etc.		20
		écart-type - âge		21
		niveau de scolarisation des sujets - pays de l'étude		22
		scolarité - équivalence canadienne		23
		niveau d'habileté évalué (lecture ou autre)		24
PALIER - 2	Typo CLASSIFICATION DES TÂCHES DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE EN RÉFÉRENCE À LA TYPOLOGIE DE BERTHIAUME et. al. (2010)	Typo - 1	dérivation	26
		Typo - 2	décomposition	27
		Typo - 3	lecture à voix haute	28
		Typo - 4	jugement de relation	29
		Typo - 5	définition	30
		Typo - 6	identification du sens d'un morphème	31
		Typo - 7	choix de suffixe	32
		Typo - 8	jugement d'intrus	33
		Typo - 9	jugement d'analogie entre les mots	34
		Typo - 10	jugement de plausibilité	35
		Typo - 11	autre	35
	MT MODALITÉS DE TRAITEMENT	MT - 1.1	identification (réception / traitement morphologique	36
		MT - 1.2	production (expression) / traitement morphologique	37
		MT - 2.1	identification (réception/lecture) / traitement morphographique	38
		MT - 2.2	production (expression/écriture) / traitement morphographique	39
	PC PROCESSUS COGNITIFS ENCLENCHÉS oral	PC - 1	identification des mots langue orale (en contexte)	40
		PC - 1.1	production des mots langue orale (en contexte)	41
		PC - 2	identification des mots langue orale (mot isolé)	42
		PC - 2.1	production des mots langue orale (mot isolé)	43
		PC - 3	identification des mots écrits (en contexte)	44
		PC - 3.1	production des mots écrits (en contexte)	45
		PC - 4	identification des mots écrits (mot isolé)	46
		PC - 4.1	production des mots écrits (mot isolé)	47
PALIER - 3	Clo ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES orthographiques	Clo-1	mots	48
		Clo-2	non-mots	49
		Clo-3	monosyllabique	50
		Clo-4	bisyllabique	51
		Clo-5	plurisyllabique	52
		Clo-6	régulière (transparente)	53
		Clo-7	irrégulière (opaque)	54
		Clo-8	voisin orthographique	55
		Clo-9	taille des unités	56
		Clo-10	autre	57
	Cim ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES morphologiques	Cim-1	monomorphémique	58
		Cim-2	bimorphémiques	59
		Cim-3	plurimorphémiques	60
		Cim-4	flexionnel	61
		Cim-5	dérivationnel	62
		Cim-6	préfixe	63
		Cim-7	suffixe	64
		Cim-8	base	65
		Cim-9	morphographique	66
		Cim-10	lien sémantique	67
		Cim-11	lien régulier (transparence)	68
		Cim-12	lien opaque	69
		Cim-13	pas de lien	70
		Cim-14	autre	71
	CRép - codage des réponses correctes	CRép - 1	unités graphémiques	72
		CRép - 2	mot entier	73

Figure 12 : Prototype de la grille d'analyse issu du cycle I du processus d'anasyntèse

De plus, pendant l'étape de simulation, les données sont recueillies en préservant leur contexte d'origine, et ce afin que le modèle de grille d'analyse anticipé soit le plus finement représentatif des catégories, des unités d'analyse et des relations qui existent entre elles. L'émergence de ces dernières dépend toutefois de leur décontextualisation ainsi que du processus de condensation des données qui permet de les manipuler afin d'en extraire de nouvelles connaissances (Blais et Martineau, 2006). Ainsi, afin de protéger leur contexte d'origine, les données sont d'abord colligées à la main sur une copie papier du prototype I assignée à chacune des études de l'échantillon analysé ( $n = 8$ ). Ensuite, ces données sont revérifiées, ce qui contribue à la validité interne du processus (Van der Maren, 2004), au moment de leur transcription dans une base de données. Ce format favorise les processus de décontextualisation et de condensation des données opérés par la transposition ou la réorganisation d'un ensemble de données dites brutes et complexes, et ce de façon à en extraire le sens (Blais et Martineau, 2006). Enfin, pendant cette dernière étape qui met fin au cycle I, tous les obstacles rencontrés sont soigneusement notés et conservés pour l'opérationnalisation des étapes du cycle II du processus d'anasynthèse.

#### **4.1.3 Le cycle II interne au processus d'anasynthèse**

Le cycle II du processus d'anasynthèse est essentiellement caractérisé par l'amélioration du prototype simulé au cycle I et il repose alors sur un double ensemble de départ. En effet, l'analyse de l'échantillon d'études génère un groupe de données qui permettent de réexaminer les catégories ainsi que les unités d'analyse et de les modifier au besoin. De plus, l'utilisation du prototype impose certains constats sur la structure des catégories et des unités d'analyse ainsi que sur l'organisation visuelle et physique de l'outil.

Les données recueillies, colligées, codées et transcrites dans la base de données sont relues séparément afin de retenir que les unités les plus significatives. Les résultats de l'étape d'analyse et de synthèse du cycle II se concrétisent en modifiant la structure du prototype ainsi que les catégories et les unités d'analyse. Elles sont, d'une manière ou d'une autre, soit : conservées, modifiées, déplacées, ajoutées ou supprimées. Les modifications apportées sont généralement attribuables à l'absence de ces dernières dans les études analysées, ou elles réfèrent à un contexte différent de celui proposé par le prototype. Par contre, certaines unités

d'analyse sont ajoutées parce qu'elles ont attiré l'attention lors du processus de simulation et qu'elles semblent pouvoir contribuer à la compréhension du phénomène étudié (Tableau 4).

Les modifications apportées aux catégories ou aux unités d'analyse sont généralement attribuables à l'absence de ces dernières dans les études analysées, ou elles réfèrent à un contexte différent de celui proposé par le prototype simulé. Par contre, certaines unités d'analyse sont ajoutées parce qu'elles ont attiré l'attention lors du processus de simulation et qu'elles semblent pouvoir contribuer à la compréhension du phénomène étudié.

En ce qui concerne l'utilisation de l'outil, un des premiers constats concerne le système de codage et, ensuite, l'ordre des paliers et des catégories. En effet, le système de codage des catégories est facilitateur lors de la cueillette des données, il est donc préservé. Le système de codage des unités d'analyse se révèle trop lourd à manipuler, il est donc retiré des procédures de cueillette de données ainsi que de la version améliorée du prototype issue du cycle II du processus d'anasynthèse. À partir de ce moment, les données retenues sont identifiées par le code de leur catégorie et du nom de l'unité d'analyse, comme Clm- phonologique.

La grille d'analyse se veut un outil de recherche pratique et convivial, dès lors, il est essentiel que son utilisation soit fluide. Afin de faciliter la cueillette des données, il semble préférable que l'ordre des catégories de la grille suive l'ordre général de présentation des données dans les publications. D'abord, les premières informations relevées concernent la référence des publications ainsi que la langue qui fait l'objet d'une évaluation. Rechercher, dès le départ, l'information concernant la langue évaluée évite de poursuivre l'analyse d'une publication dont cette variable est différente de celle souhaitée. Par la suite, le palier 1 consigne les données qui résument l'étude tout en préservant la mise en contexte, c'est-à-dire l'approche théorique privilégiée par l'étude, l'hypothèse et les objectifs formulés, le type de recherche (transversale, longitudinale, exploratoire, quasi expérimentale ou expérimentale). La catégorie concernant les caractéristiques des sujets s'ajoute à ce premier palier ainsi que les mesures statistiques de comparaison, les procédures et les conditions expérimentales, les variables dépendantes et indépendantes, les résultats, et enfin, les questions/recommandations formulées par le(s) auteur(s).



		CODE	CATÉGORIES	MODIFICATIONS – CYCLE II
PALIER 1	1	Réf.	référence bibliographique	CONSERVÉE
	2	TÉ	type d'étude incluant une sous-catégorie concernant les niveaux de conscience	SUPPRIMÉE ET REMPLACÉE par « résumé de l'étude » (RÉ) et regroupe la plupart des unités d'analyse issues des catégories « type d'études », « résultats de l'étude »
		RÉ	résumé de l'étude	↓ AJOUTÉES - approche théorique - mesure statistique de comparaison (ex. test QI, vocabulaire, etc.) - nombre d'expérimentations menées par l'étude - variables dépendantes/indépendantes questions posées par l'auteur, pistes de recherche
		Rés.	résultats de l'étude	SUPPRIMÉE
	3	CS	caractéristiques des sujets	AJOUT D'UNITÉS D'ANALYSE - # de sujets - # de groupes sujets (expérimental/contrôle) - particularités précisions
PALIER 2	4	CM	conscience morphologique	REGROUPÉES la sous-catégorie « niveau de conscience » ainsi que la sous-catégorie « classification des tâches selon la typologie de Berthiaume et al. (2010) »
		TYPO	classification des tâches de conscience morphologique en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010)	CONSERVÉE en tant que sous-catégorie

PALIER 2	5	MT	modalités de traitement	DIVISÉE EN SOUS-CATÉGORIES - oral (expression/production) - écrit (expression/production)
	6	PC	processus cognitifs enclenchés	RENOMMÉE « processus de lecture » (PL) DIVISÉE EN SOUS CATÉGORIES - non spécifiques - spécifiques (mots isolés, mots en contexte phrastique)
PALIER 3	7	Clo	caractéristiques linguistiques – dimension orthographique	FUSIONNÉES ET RENOMMÉE « contrôle linguistique des items » (CL), rassemble les unités d'analyse : - formes lexicales - phonologique - orthographique - morphologique - morphographique
		Clm	caractéristiques linguistiques – dimension morphographique	
	8	CRép.	codage des réponses correctes	FUSIONNÉE avec « contrôle linguistique des items » en tant que sous-catégorie

Tableau 4 : Modifications apportées aux catégories et aux unités d'analyse du prototype 1 lors du cycle II du processus d'anasynthèse



(R&L) RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE													
auteur(s)					année de publication								
titre													
journal					langue évaluée								
PALIER 1													
(RÉ) RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE													
approche théorique													
hypothèse													
objectifs													
type de recherche (transversale, longitudinale, exploratoire, quasi expérimentale ou expérimentale)													
# d'expérimentations menées par l'étude													
(CS) Caractéristiques des sujets													
# de sujets	# gr. exp./ctrl	âge chrono	âge de lecture	écart-type âge	niveau scolaire	particularités	précisions						
mesure(s) statistique de comparaison													
procédures et conditions expérimentales													
variables dépendantes/indépendantes													
résultats													
questions/recommandations formulées par le(s) auteur(s)													
PALIER 2													
(CM) CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE													
niveau de conscience - implicite ou explicite													
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓			
TYPO - classification des tâches de conscience morphologique en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010)													
dérivation	décomposition	lecture à voix haute	jugement de relation	définition	identification du sens d'un morphème	choix de suffixe	jugement d'intrus	jugement d'analogie entre mots	jugement de plausibilité	autres			
PALIER 3													
(MT) MODALITÉS de TRAITEMENT		(PL) PROCESSUS de LECTURE		(CL) CONTRÔLE LINGUISTIQUE DES ITEMS									
oral	écrit	non spécifiques	spécifiques	formes lexicales :						codage			
réception	expression	production	production	mots isolés	mots en contexte	phrases	structures syllabiques	mot/non-mot	phonologique	orthographique	morphologique	morphographique	réponses correctes

Figure 13 : Prototype issu du cycle II du processus d'anasythèse

Enfin, les paliers 2 et 3 touchent les tâches d'évaluation. Le palier 2 est axé sur les données spécifiques à la conscience morphologique, soit les niveaux de conscience et la classification selon la typologie des tâches de Berthiaume et al. (2010). Le palier 3 regroupe les 3 catégories suivantes : les modalités de traitement, les processus de lecture et le contrôle linguistique des items.

En somme, l'étape d'analyse et l'étape de synthèse du cycle II conduisent à une version améliorée du prototype (Figure 13) qui repose sur 2 modifications principales. D'abord, la présentation physique et visuelle de la grille est modifiée, ce qui influence l'utilisation de l'outil lors de la collecte de données. Ensuite, les catégories et les unités d'analyse sont réorganisées, ce qui encourage une collecte de données encore plus précise. Cette version de l'outil est jugée prête pour l'étape de simulation qui est réalisée par l'analyse des études restantes ( $n = 13$ ) du corpus (Tableau 1).

À la manière de l'étape de simulation du cycle précédent, chacune des études est imprimée. Après, les données sont colligées à la main sur une copie papier du prototype de la grille d'analyse assignée à chacune des études analysées ( $n = 13$ ). Ensuite, ces données sont revérifiées au moment de leur retranscription dans un fichier de base de données. Enfin, pendant cette dernière étape du cycle II, tous les obstacles rencontrés sont notés et conservés pour l'opérationnalisation des étapes du cycle III du processus d'anasynthèse.

#### **4.1.4 Le cycle III interne au processus d'anasynthèse**

Le déroulement du cycle III est très similaire à celui du cycle II et, encore une fois, il est déclenché par l'étape de simulation du cycle précédent. Dans ces conditions, le cycle III s'appuie aussi sur un double ensemble de départ qui concerne à la fois les données retenues et les constats issus de l'utilisation de la version améliorée du prototype. Les résultats générés par l'étape d'analyse et l'étape de synthèse du cycle III suggèrent seulement quelques modifications à la dernière version de l'outil (Tableau 5).

En somme, l'utilisation de la version améliorée du prototype conduit à modifier la structure en regroupant les catégories selon 2 paliers seulement. Le palier 1 rassemble les informations qui permettent de résumer l'étude et de préserver leur mise en contexte. Le palier 2 concerne

les variables cognitives ainsi que les variables linguistiques qui s'appliquent aux tâches d'évaluation. Les catégories suivantes sont regroupées : conscience morphologique, les modalités de traitement, les processus cognitifs et le contrôle linguistique des items. De plus, chaque catégorie est assortie d'un code de couleur pour surligner, ou pour souligner, les données recueillies sur la version papier de l'étude analysée (gris - la référence bibliographique; bleu - le résumé de l'étude; rose - les caractéristiques des sujets; rouge - les niveaux de conscience; vert - les modalités de traitement; jaune - la classification des tâches selon la typologie de Berthiaume et al. (2010); et orange - le contrôle linguistique des items).

		CODE	CATÉGORIES	MODIFICATIONS – CYCLE III
PALIER 1	1	Réf.	référence bibliographique	CONSERVÉE
	2	RÉ	résumé de l'étude	CONSERVÉE
	3	CS	caractéristiques des sujets	CONSERVÉE
PALIER 2	4	CM	conscience morphologique	DÉFUSIONNÉE ET RENOMMÉE « niveau de conscience » (NC) en tant que catégorie (variable cognitive)
	5	TYPO	classification des tâches selon la typologie de Berthiaume et al. (2010)	DÉFUSIONNÉE ET CONSERVÉE
	6	MT	modalités de traitement processus cognitifs	FUSIONNÉES modalités de traitement (variable cognitive)
	7	CL	contrôle linguistique des items	CONSERVÉE (variables linguistiques)

Tableau 5 : Modifications apportées aux catégories et aux unités d'analyse de la version améliorée du prototype lors du cycle III du processus d'anasynthèse

L'opérationnalisation de l'étape d'analyse et de l'étape de synthèse du cycle III génère peu de modifications, et ce malgré un nombre plus important d'études ( $n = 13$ ) analysées. Ce bilan met fin à l'ensemble du processus d'anasynthèse. Le modèle de grille d'analyse ainsi obtenu est jugé fonctionnel puisqu'il permet de repérer efficacement et de colliger facilement les données liées aux variables observées dans les études et dans les tâches utilisées.

#### **4.2 Le modèle de grille d'analyse**

Le modèle de grille d'analyse élaboré en 3 cycles, selon les étapes itératives du processus cyclique d'anasynthèse de Silvern (1972, cité par Legendre, 2005), s'utilise en 2 paliers lors du repérage et de la transcription des données (Figure 14). Il est constitué de 28 unités d'analyse regroupées en 7 catégories.

D'abord, les informations touchant la référence bibliographique de l'étude sont accompagnées de celle concernant la langue faisant l'objet de l'évaluation. Ensuite, le palier 1 rassemble les données, décrites plus haut, qui permettent de saisir les motivations de l'étude analysée.

Ensuite, le palier 2 rassemble les catégories qui concernent les tâches d'évaluation selon 2 types de variables. D'une part, les variables cognitives qui rassemblent 3 dimensions. Il y a les niveaux de conscience qui sont de nature implicite ou explicite. Ensuite, les modalités de traitement qui touchent la réalisation des tâches de conscience morphologique soit à l'oral ou à l'écrit. Finalement, la classification des tâches de conscience morphologique en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010) et qui est constituée des tâches cognitives suivantes : dérivation, décomposition, lecture à voix haute, jugement de relations, définition, identification du sens du morphème, choix des affixes, jugement d'intrus, jugement d'analogie, jugement de plausibilité, autres. Enfin, la catégorie des variables linguistiques permet, de son côté, d'observer la présence, ou l'absence, d'un contrôle linguistique des items (formes lexicales, amorce/cible/distracteur, temps de réaction, et codage des réponses correctes).



(R&C) RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE									
auteur(s)									
année de publication									
titre									
langue évaluée									
PALIER 1									
(RÉ) RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE									
approche théorique									
hypothèse									
objectifs									
type de recherche (transversale, longitudinale, exploratoire, quasi expérimentale ou expérimentale)									
# d'expérimentations menées par l'étude									
(CS) CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS									
# sujets	groupe exp./ctrl	âge chron.	âge de lecture	écart-type âge	niveau scolaire	particularités	précisions		
mesure(s) statistique de comparaison									
procédures et conditions expérimentales									
variables dépendantes/independantes									
résultats									
questions/recommandations formulées par le(s) auteur(s)									
PALIER 2									
(NC) NIVEAUX de CONSCIENCE	VARIABLES COGNITIVES				(TYPO)  CLASSIFICATION DES TÂCHES DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE EN RÉFÉRENCE À LA  TYPOLOGIE DE BERTHIAUME et al. (2010)	VARIABLES LINGUISTIQUES			
	(MT) MODALITÉS DE TRAITEMENT					(CL) CONTRÔLE LINGUISTIQUE DES ITEMS			
	ORAL		ÉCRIT			formes lexicales			
			processus spécifiques ou non spécifiques			mots/non-mots affixes pseudo affixes ↓ dimensions : phonologique morphologique orthographique morphographique			
						amorces/ cible/ distracteur			
implicite/ explicite	réception	expression	identification	production			enregistrement des temps de réponse	codage réponses correctes	
	isolés/ en contexte phrasique	isolés/ en contexte phrasique	isolés/ en contexte phrasique	isolés/ en contexte phrasique	dérivation				
					décomposition				
					lecture à voix haute				
					jugement de relation				
					définition				
					identification du sens d'un morphème				
					choix de suffixe				
					jugement d'intrus				
					jugement d'analogie entre des mots				
					jugement de plausibilité				
					autres				

Figure 14 : Modèle de grille d'analyse issue du processus d'anasyntèse

### 4.3 Forces, limites et atteinte de l'objectif 1 de la recherche

Cette recherche-développement est caractérisée par le côté novateur lié à l'objectif 1 qui vise l'élaboration d'une grille d'analyse. Afin d'atteindre cet objectif, la démarche méthodologique est basée sur le processus d'anasynthèse de Silvern (1972, cité par Legendre, 2005). L'opérationnalisation des étapes itératives du processus est nécessairement empreinte d'un certain nombre de limites et de forces qui rappellent la subjectivité indissociable de la rhétorique de tous les chercheurs. Par conséquent, il est essentiel d'observer rigoureusement les étapes du processus d'anasynthèse dont l'enchaînement de toutes les étapes est rythmé par le principe de saturation des données.

De plus, l'élaboration de la grille d'analyse a nécessité l'opérationnalisation de 3 cycles internes au processus d'anasynthèse. Par conséquent, une dynamique contextuelle s'est inévitablement installée entre l'ensemble de départ du cycle I et le modèle de grille d'analyse obtenu à la fin du cycle III. Néanmoins, le modèle de grille d'analyse est tout à fait représentatif de l'état actuel des connaissances du phénomène étudié. En effet, l'ensemble de départ et le prototype de la grille d'analyse du cycle I correspondent aux modèles théoriques, aux concepts théoriques et aux données empiriques étudiés dans le cadre du deuxième chapitre de cette recherche. D'autre part, les étapes de simulation du cycle I et du cycle II s'appuient sur un corpus d'études ( $n = 21$ ) publiées sur une période de 20 ans. Ce corpus est constitué d'un petit nombre d'études, mais elles sont retenues au regard de leur pertinence pour le phénomène étudié.

Les résultats obtenus sont basés sur des données invoquées dont l'analyse doit sa pertinence et son efficacité aux systèmes de classement et de codage qui sont solidement ancrés aux concepts et aux modèles théoriques approfondis pour l'ensemble de départ. Afin d'augmenter la validité des données recueillies et de leur analyse, il est recommandé de recourir à un second codeur soit pour la collecte de données, soit pour l'articulation des systèmes de classement et de codage (Van der Maren, 2004). Or, la présente recherche s'est limitée à une seule codeuse, en l'occurrence la chercheuse impliquée depuis le début de la recherche. Par contre, cette situation a l'avantage d'apporter une certaine stabilité à l'ensemble du travail engendré par les 3 cycles internes au processus d'anasynthèse.



Le modèle de grille d'analyse ainsi obtenu est constitué d'un nombre important d'unités d'analyse. Son utilisation est exigeante, mais génère des données précises regroupées selon des catégories qui touchent à la fois la démarche méthodologique des études et les variables cognitives et linguistiques des tâches présentées.

Finalement, malgré les forces de la présente recherche, les limites énumérées et additionnées à celles concernant la démarche méthodologique (section 3.2.1) et celles de l'analyse qualitative (section 3.3.1) laissent présager la difficulté à reproduire les résultats obtenus pour l'objectif 1. Par conséquent, le modèle de grille d'analyse en tant qu'outil de recherche s'avère un instrument parmi d'autres qui sont susceptibles d'émerger d'un processus comme celui emprunté.

En somme, le modèle de grille d'analyse est élaboré en suivant les étapes du processus d'anasynthèse réalisé en 3 cycles. L'étape de simulation, des cycles I et II, a permis de démontrer sa pertinence et d'évaluer sa fonctionnalité. Le modèle de grille d'analyse en tant qu'outil de recherche satisfait aux besoins de la présente recherche. Par conséquent, l'objectif 1 est considéré comme atteint.

L'étape de simulation des cycles I et II du processus d'anasynthèse a permis d'utiliser la grille d'analyse en tant qu'outil de recherche. Cette étape de simulation a généré un deuxième volet de résultats dont la synthèse fait l'objet du prochain chapitre.

## **CHAPITRE V**

### **SYNTHÈSE DES VARIABLES OBSERVÉES PAR LE BIAIS DE LA GRILLE D'ANALYSE**

Ce chapitre, divisé en troisième parties, expose le deuxième volet de résultats qui concerne l'objectif 2 - synthétiser les variables observées par le biais de la grille d'analyse afin de dresser le portrait de la recherche actuelle sur la conscience morphologique. La première partie du chapitre présente une synthèse des données recueillies à l'étape de simulation du processus. La synthèse concerne, par conséquent, les données recueillies par le biais de la grille d'analyse utilisée pour l'analyse d'un corpus d'études ( $n = 21$ ) présentant des tâches ( $n = 65$ ) d'évaluation en conscience morphologique. La deuxième partie dresse le portrait de la recherche sur la conscience morphologique dérivationnelle en synthétisant les variables observées par le biais de la grille d'analyse. Cette analyse conduite à formuler quelques éléments de réponse aux questions soulevées par la présente recherche, et ce au regard des modèles théoriques étudiés au deuxième chapitre. La troisième partie énumère les forces, les limites liées à l'atteinte de l'objectif 2 et se termine sur quelques recommandations qui gagneraient à être prises en considération par les recherches à venir.

#### **5.1 Les variables observées dans les études analysées et les tâches utilisées**

Les données recueillies à l'étape de simulation du processus d'anasynthèse permettent, outre de contribuer à l'élaboration du modèle de grille d'analyse de l'objectif 1, de dégager les relations entretenues entre les variables constituant le modèle. Ainsi, afin de démontrer la pertinence des composantes analysées, les figures illustrent en fréquence la distribution de la synthèse des données recueillies par le biais de la grille d'analyse et des relations qu'elles entretiennent. Or, les données synthétisées sont de deux ordres. Certaines des variables

observées ont trait aux études analysées, notamment les méthodes de recherche, les démarches expérimentales, les caractéristiques des sujets, l'approche expérimentale. D'autres variables touchent plus précisément les tâches d'évaluation présentées et documentées par le corpus d'études analysé. C'est le cas des variables concernant les niveaux de conscience, les modalités de traitement soit à l'oral ou à l'écrit, les types de tâches cognitives et le contrôle linguistique des items.

### 5.1.1 Les méthodes et les démarches expérimentales

La Figure 15 démontre que, parmi les 21 études analysées, 15 emploient une méthode de recherche quasi expérimentale et 6 une méthode expérimentale. Parmi les 15 études quasi expérimentales, 1 seule a opté pour une démarche exploratoire, 4 pour une démarche longitudinale, et 9 pour une démarche transversale. Parmi les 6 études expérimentales, 5 suivent une démarche exploratoire, aucune n'est longitudinale, et 1 seule est transversale.

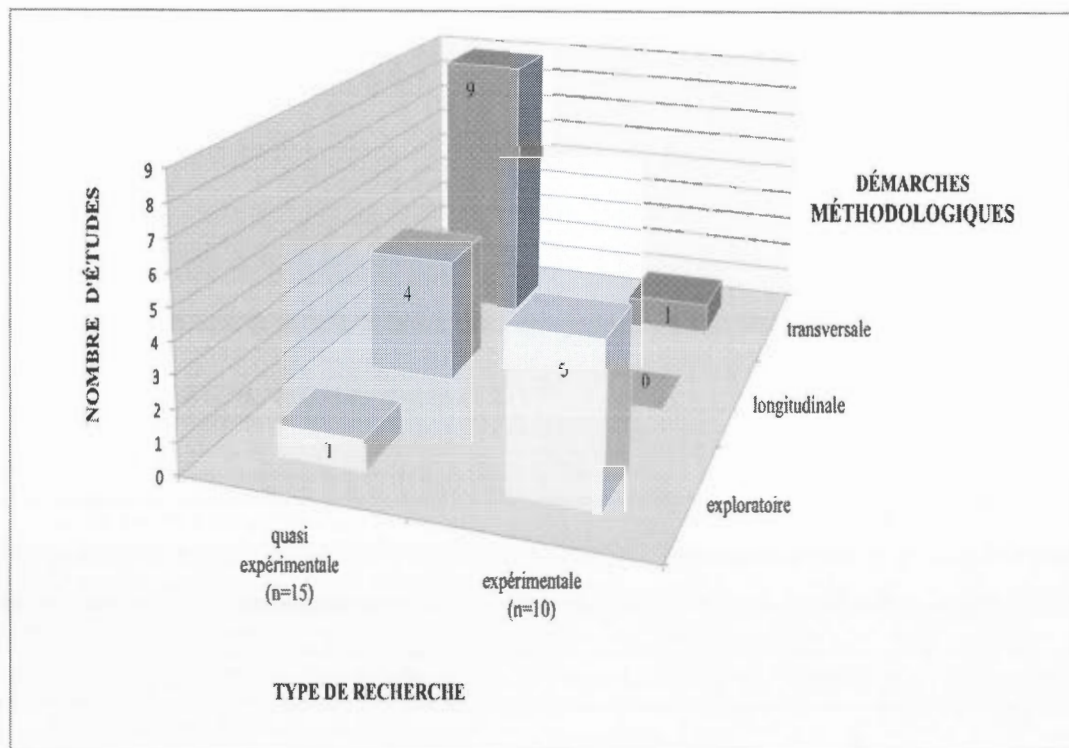


Figure 15 : Distribution des études (n = 21) selon le type de recherche choisi et la démarche méthodologique privilégiée

Les études ayant adopté une méthode de recherche quasi expérimentale avec une démarche transversale sont donc les plus nombreuses, suivies par un nombre presque égal d'études quasi expérimentales ayant adopté une démarche longitudinale et d'études expérimentales ayant adopté une démarche exploratoire.

### 5.1.2 Les caractéristiques des sujets et l'approche expérimentale

L'observation de la Figure 16 démontre que, parmi les 21 études analysées, 17 d'entre elles portent sur des sujets considérés lecteurs normaux. Seulement 4 études s'intéressent à des sujets qui présentent un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture comme la dyslexie, ou bien un trouble du langage oral comme la dysphasie. Généralement, la nature des déficits n'est pas précisée (dyslexie phonologique, de surface, mixte, ou bien dysphasie expressive, de réception, mixte).

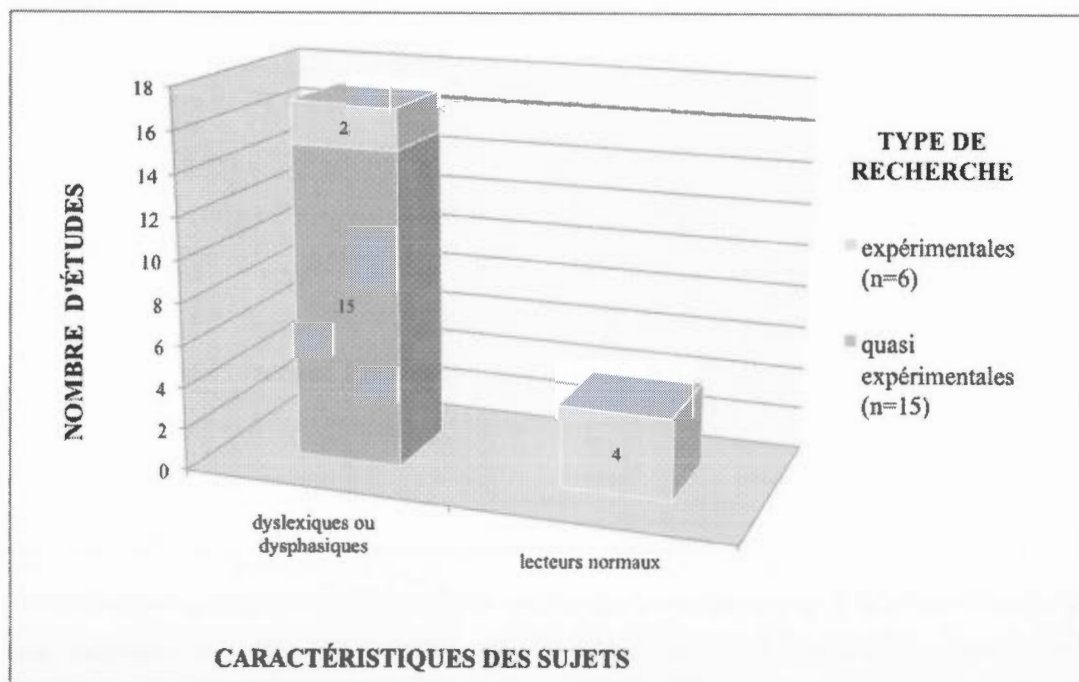


Figure 16 : Distribution des études (n = 21) selon les caractéristiques des sujets et le type de recherche

De plus, parmi les 17 études qui s'intéressent à des sujets dits normaux lecteurs, 15 d'entre elles suivent une méthode quasi expérimentale alors que 2 études seulement suivent une

méthode expérimentale. Les 4 études qui s'intéressent à des sujets présentant une dyslexie ou une dysphasie suivent une méthode expérimentale.

En somme, il y a davantage d'études portant sur les sujets normaux que sur les sujets présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble langagier. La démarche de recherche adoptée varie en fonction du type de population ciblée. Ainsi, le devis quasi expérimental est privilégié pour étudier une population normale, alors que le devis expérimental est systématiquement utilisé pour étudier une population qui présente des troubles.

### **5.1.3 Les modalités de traitement des tâches de consciences morphologique et les habiletés en lecture**

La Figure 17 illustre que, parmi les 21 études analysées, 5 d'entre elles présentent seulement des tâches réalisées à l'oral par les sujets. Un groupe de 10 études ne fait appel qu'à des tâches de lecture. Finalement, 6 études expérimentent des tâches réalisées à l'oral ainsi que des tâches de lecture. D'ailleurs, la répartition des 21 études est justement caractérisée par les modalités de traitement exploitées (oral, lecture, oral et lecture). Par conséquent, toutes les variables sont analysées et synthétisées sur la base de ce constat.

De plus, la Figure 17 illustre que, parmi les 21 études analysées, 19 d'entre elles recourent à des tests standardisés pour obtenir surtout des mesures de comparaison sur les habiletés de lecture, ou d'autres habiletés cognitives. Les 5 études qui présentent seulement des tâches réalisées à l'oral ont choisi d'analyser les résultats ainsi obtenus en les comparant aux mesures des tests standardisés visant les habiletés en lecture. De plus, 14 études qui présentent des tâches en lecture utilisent aussi des tests standardisés.

Ainsi, les relations entre les tâches d'évaluation en conscience morphologique et les habiletés de lecture sont étudiées soit par des combinaisons entre les modalités de traitement, soit par des comparaisons entre les résultats obtenus aux tests standardisés et ceux des tâches réalisées dans le contexte de l'expérimentation. Enfin, les tests standardisés visant les mesures concernant d'autres habiletés cognitives sont principalement employés pour établir la sélection des sujets par des critères d'exclusion.



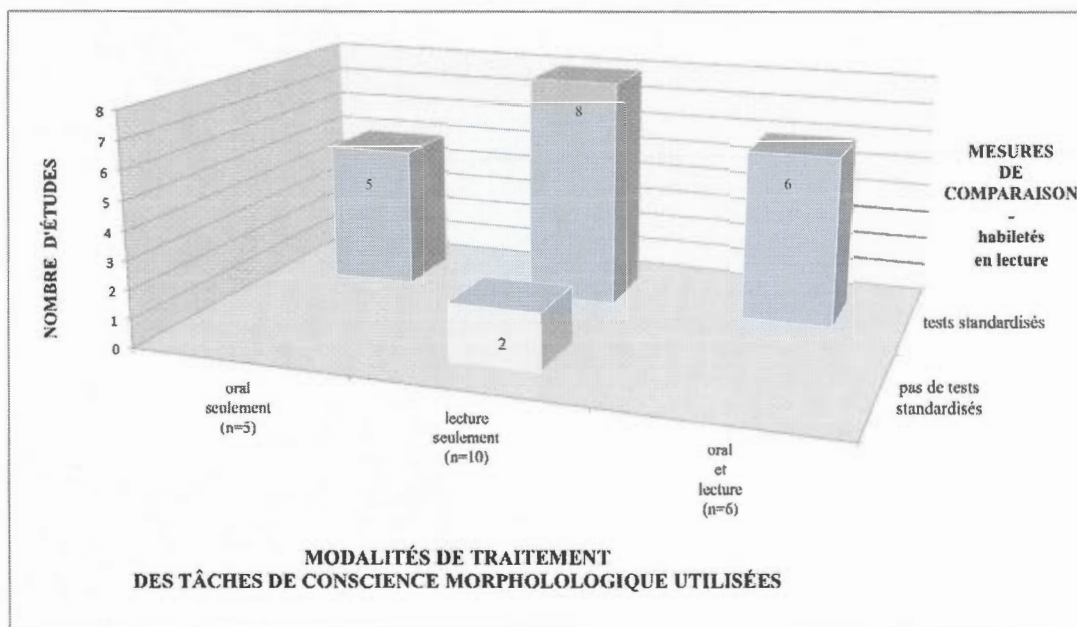


Figure 17 : Distribution des études ( $n = 21$ ) selon les modalités de traitement des tâches de conscience morphologique utilisées en relation avec les mesures de comparaison évaluant les habiletés de lecture obtenues par des tests standardisés

#### 5.1.4 Les processus cognitifs et les habiletés en lecture

La Figure 18 démontre que, parmi les 21 études analysées, 19 d'entre elles ont eu recours à des tests standardisés pour mesurer les habiletés de lecture. Selon les variables observées, 13 études utilisent des mesures de comparaison qui présentent des tâches réalisées avec des mots isolés, comme LUM (Khomsî, 1999), Timé2 (Écalé, 2003) et « autre » qui sont des outils de mesure non publiés élaborés par les auteurs. De plus, 6 études optent pour d'autres mesures de comparaison comme Alouette (Lefavrais, 2005), É.C.O.S.S.E. (Lecocq, 1996) et BAT ÉLEM-R (Savigny, 2001).

Ainsi, la majorité des études analysées recourent à des tests standardisés visant à évaluer les habiletés en lecture des sujets par des tâches qui mettent en œuvre des processus cognitifs distincts. En effet, plus de la moitié d'entre elles comparent les résultats obtenus aux tâches de conscience morphologique de leur expérimentation, avec les résultats obtenus au test « Alouette ». Cette mesure de comparaison propose la lecture d'un court texte et, par conséquent, sollicite les processus cognitifs spécifiques à la lecture ainsi que les processus



non spécifiques nécessaires, entre autres, à la compréhension de textes (Laplante, 2011). Par contre, les tests standardisés mesurant les processus cognitifs spécifiques à la lecture qui sont typiquement reconnus pour l'identification des mots écrits (Laplante, 2011) sont peu utilisés. D'ailleurs, les résultats issus de la grille d'analyse démontrent que seulement 3 tests standardisés sont employés à cette fin et ils sont chacun représentés de façon relativement équivalente.

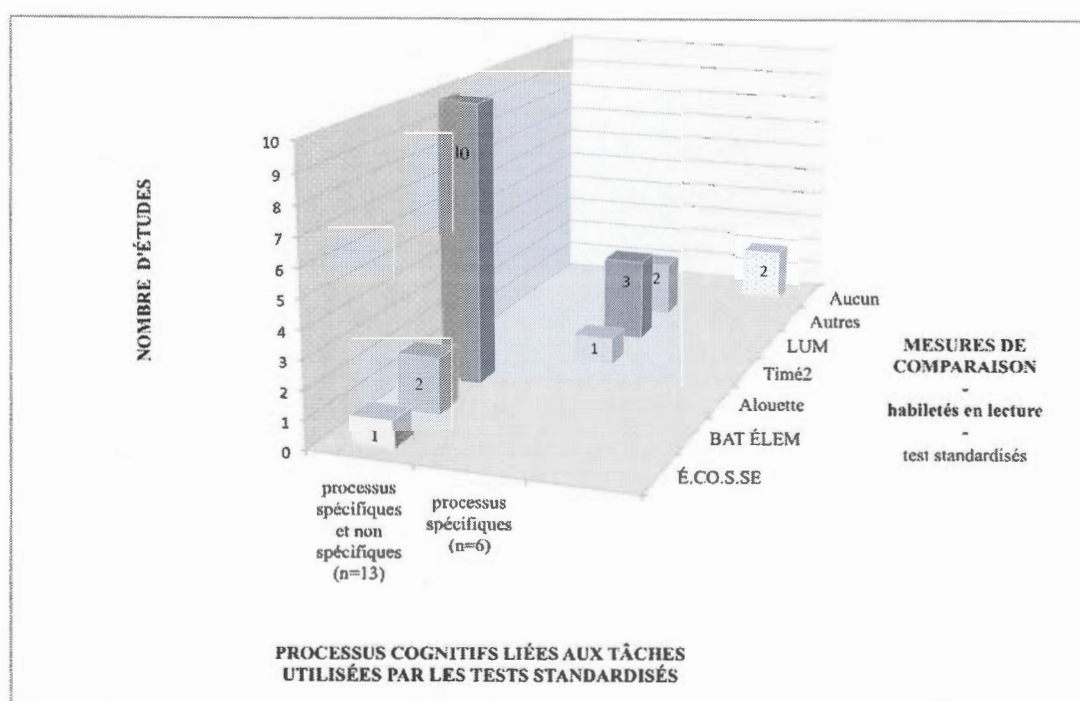


Figure 18 : Distribution des études (n = 21) selon les processus cognitifs liés aux tâches utilisées par les mesures de comparaison pour évaluer les habiletés en lecture

### 5.1.5 Les niveaux de conscience morphologique

Généralement, pour les études analysées, les auteurs indiquent le niveau de conscience morphologique des tâches qu'ils estiment sollicité pour l'ensemble de leur expérimentation. Seulement quelques auteurs énoncent le niveau de conscience par tâche individuelle dont Colé (2004), Colé et al. (2004), Marec-Breton et al. (2005) ainsi que Colé et al. (2012). Dans ces conditions, la synthèse de la variable associée au niveau de conscience est présentée ici selon une distribution par études, et non par tâche.

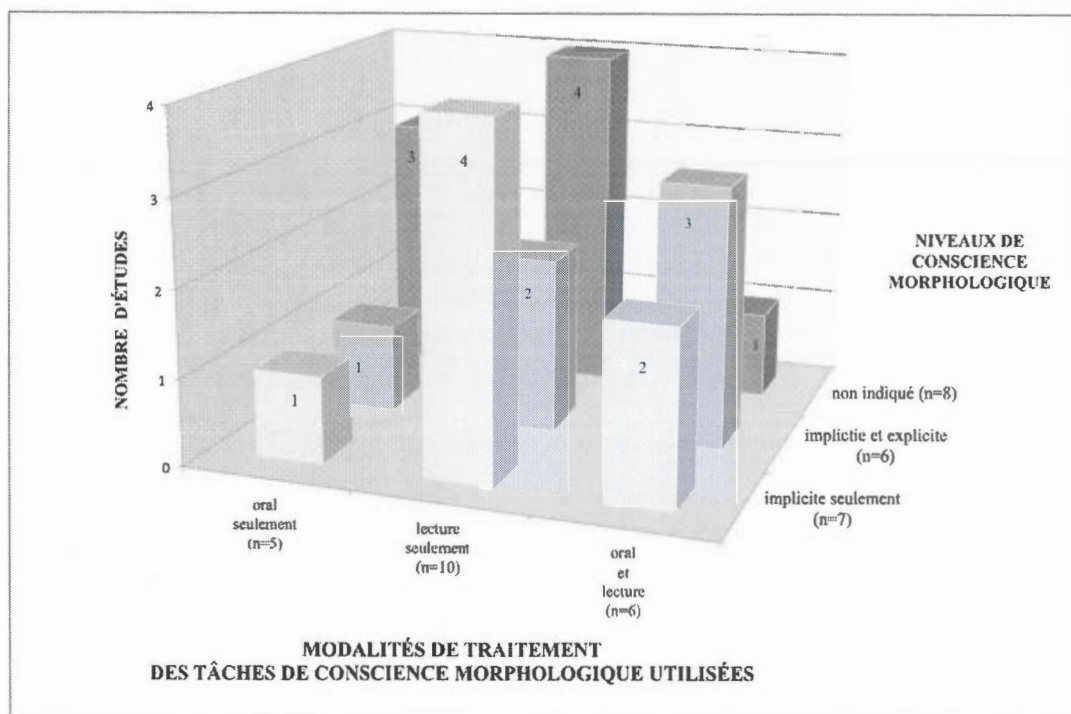


Figure 19 : Distribution des études (n = 21) selon les modalités de traitement des tâches de conscience morphologique utilisées et le niveau de conscience estimé par le(s) auteur(s)

Ainsi, la Figure 19 permet d'observer que, parmi les 21 études analysées, 7 d'entre elles estiment réaliser des tâches qui font uniquement appel à un niveau de conscience morphologique implicite. Ensuite, 6 études jugent que les tâches peuvent être réalisées en faisant appel aux 2 niveaux de conscience certaines tâches sont ainsi accomplies avec un niveau de conscience implicite alors que d'autres tâches, pendant la même étude, mobilisent un niveau de conscience morphologique explicite. Finalement, 8 études s'abstiennent de préciser le niveau de conscience impliqué lors de la réalisation des tâches.

Il y a donc un nombre relativement équivalent d'études qui indiquent que les tâches proposées font appel à un niveau de conscience implicite, ou bien aux niveaux de conscience implicite et explicite. De plus, il y a également un nombre relativement équivalent d'études qui n'indiquent pas si les tâches proposées font appel à un niveau de conscience donné.

### 5.1.6 Le contrôle linguistique des items exercés sur les mots et les non-mots

La Figure 20 démontre que, parmi les 21 études analysées, il y a un total de 65 tâches présentées et documentées dont les variables sont observées et synthétisées dans le cadre de la présente recherche. Ainsi, parmi ces 65 tâches, 44 d'entre elles sont des tâches réalisées à l'oral, alors que 21 sont des tâches de lecture. Il faut noter que ces fréquences excluent les mesures statistiques de comparaison.

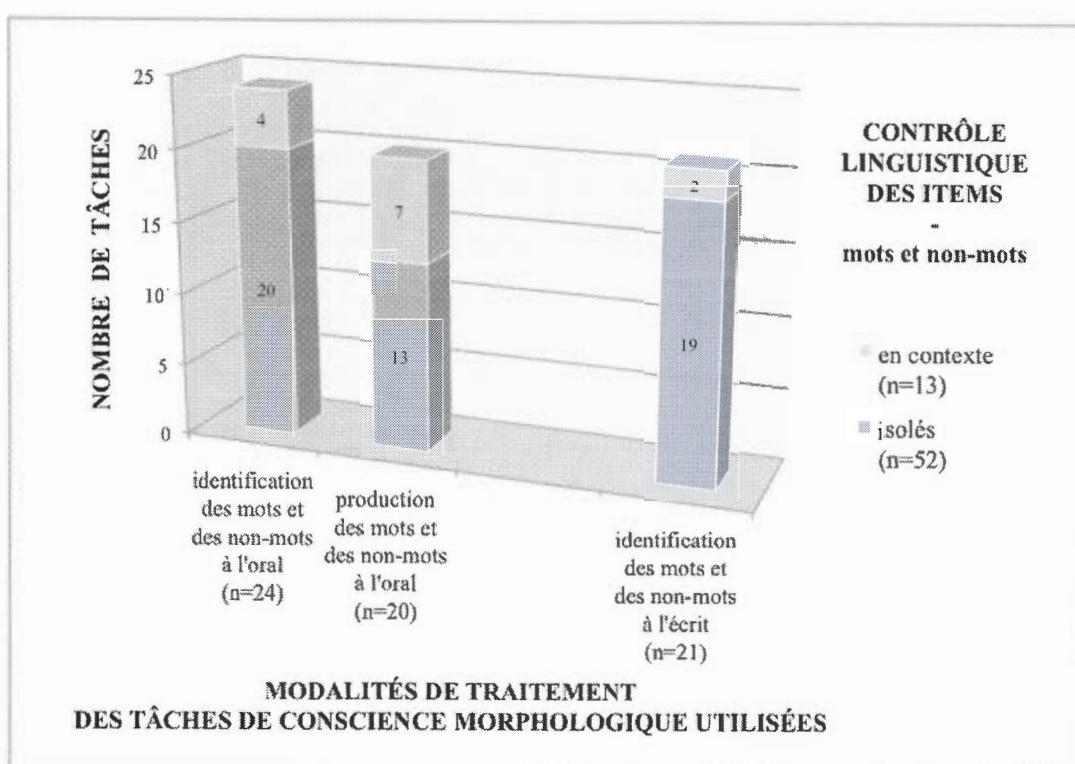


Figure 20 : Distribution des tâches de conscience morphologique ( $n = 65$ ) selon les modalités de traitement et le contrôle linguistique des items exercé sur les mots et les non-mots isolés ou en contexte

De plus, le nombre de tâches réalisées à l'oral est plus du double ( $n = 44$ ) que celles réalisées à l'écrit ( $n = 21$ ). Parmi les 44 tâches réalisées à l'oral, les tâches d'identification des mots sont plus nombreuses ( $n = 24$ ) que celles exigeant la production orale de mots ( $n = 20$ ), et aussi plus nombreuses que les tâches d'identification des mots écrits ( $n = 21$ ). En outre, en réunissant toutes les tâches utilisées par les études, les tâches présentant des mots isolés ( $n = 52$ ) sont 4 fois plus nombreuses que celles présentant les mots accompagnés d'un

contexte ( $n = 13$ ). Finalement, pour les tâches réalisées à l'écrit seulement, elles sont 9 fois plus nombreuses à présenter des mots et des non-mots isolés ( $n = 19$ ) que celles dont les items sont accompagnés d'un contexte ( $n = 2$ ).

Ainsi, les tâches qui activent exclusivement les processus cognitifs spécifiques à la lecture sont beaucoup plus nombreuses que celles dont l'emploi d'un contexte phrastique active en plus les processus non spécifiques typiquement reconnus pour soutenir la compréhension de textes.

### **5.1.7 La classification des tâches de conscience morphologique en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010)**

La Figure 21 indique la distribution des 65 tâches de conscience morphologique issues du corpus des 21 études analysées selon la typologie de classification des tâches cognitives proposées par Berthiaume et al. (2010) et selon les modalités de traitement sollicitées lors de la réalisation des tâches.

Ainsi, parmi les 65 tâches de conscience morphologique analysées, 44 d'entre elles touchent la lecture alors que 21 sont réalisées à l'oral. Ensuite, 18 tâches impliquent la dérivation, dont 17 sont réalisées à l'oral et 1 seule en lecture. Il y a 12 tâches qui sont des tâches de décomposition et toutes se déroulent à l'oral. La lecture à voix haute compte 9 tâches, dont 1 seule est colligée comme réalisée à l'oral et 8 en lecture. Ensuite, il y a 8 tâches de jugement de relation, dont 6 s'effectuent à l'oral et 2 en lecture. Il y a 3 tâches de définition et elles sont toutes réalisées à l'oral. Pour les 4 tâches de jugement d'intrus, 13 se déroulent à l'oral et 1 en lecture. Pour la tâche jugement de plausibilité, 9 tâches sont consignées, dont 2 se déroulent à l'oral contre 7 en lecture.

De plus, 2 tâches réalisées selon une modalité de traitement en lecture sont classées « autres ». En effet, la description dans le texte de la façon dont elles sont réalisées joue sur l'ambivalence quant à leur classement dans la typologie. Finalement, aucune des 65 tâches n'a été répertoriée ni pour la catégorie identification du sens d'un morphème, ni pour celle du choix de suffixe, ni pour celle de jugement d'analogie entre les mots. Ce constat est attribué au fait que la typologie de Berthiaume et al. (2010) est fondée sur un corpus de plus d'une



centaine d'études dont les critères de sélection sont différents de ceux de la présente recherche notamment en ce qui concerne la langue étudiée et l'âge des sujets. Néanmoins, l'identification du sens d'un morphème ainsi que le choix d'un suffixe sont des manipulations nécessaires à la réalisation des tâches de dérivation et de décomposition qui, elles, sont bien représentées parmi les tâches du corpus d'études.

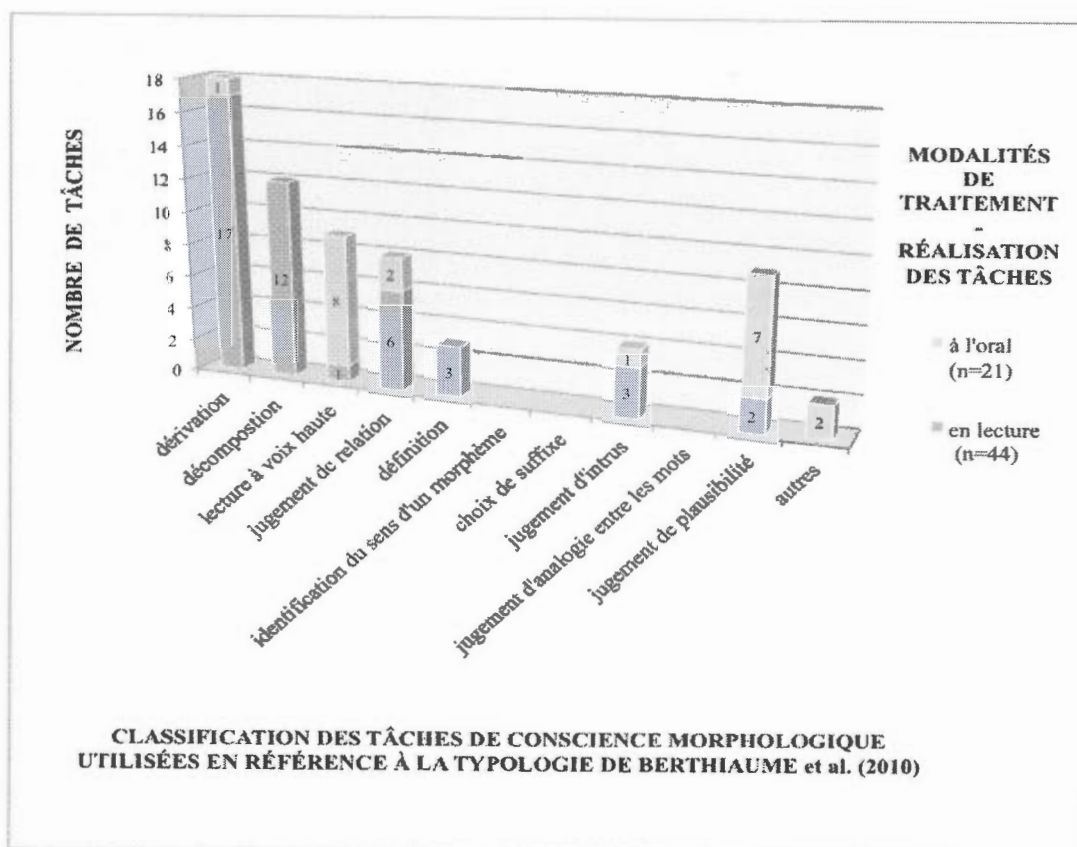


Figure 21 : Distribution des tâches de conscience morphologique (n = 65) utilisées selon la classification des tâches en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010) et en fonction des modalités de traitement des tâches

De plus, il convient de justifier la décision de classer certaines tâches de lecture en tant que « tâche de lecture à voix haute » réalisée à l'oral ou en lecture, ce qui peut paraître contradictoire. En effet, la typologie de Berthiaume et al. (2010) compte 1 « tâche de lecture à voix haute », mais aucune tâche de lecture silencieuse. Les résultats ainsi colligés dans la présente recherche tentent de discriminer les tâches de lecture qui sont réalisées en modalité

orale ou silencieuse tout en les classant selon des variables existantes dans la grille d'analyse. Donc, la tâche de lecture réalisée à voix haute est colligée selon la modalité de traitement à l'oral, alors que les tâches de lecture silencieuse réfèrent à la modalité de traitement en lecture.

En somme, le type de tâche de conscience morphologique le plus utilisé dans les études documentées est celui de la dérivation, presque exclusivement en modalité orale. Puis, la tâche de décomposition en modalité lecture est celle auxquelles les études font le plus appel. On retrouve par la suite, en nombre pratiquement équivalent, les tâches de lecture à voix haute et de jugement de plausibilité, principalement en modalité de lecture, et celle de jugement de relation en modalité orale. Les autres types de tâches sont peu ou pas du tout exploités dans les études.

#### **5.1.8 L'enregistrement du temps de réponse**

La Figure 22 indique que, parmi les 65 tâches de conscience morphologique analysées, 16 d'entre elles recourent à l'enregistrement des temps de réponse. Toutes ces tâches demandent d'identifier les mots et les non-mots écrits isolés. Par contre, sur ce nombre, 5 tâches ajoutent une condition d'amorçage, dont le mode d'exploitation varie d'une tâche à l'autre. En effet, les conditions d'amorçage touchent, d'une manière ou d'une autre, soit : le laps de temps avant l'apparition de l'amorce, le temps de masquage, le temps maximum alloué pour identifier l'item cible, ou la dimension linguistique (phonologique, orthographique, morphographique, ou sémantique) de l'amorce. \

Ainsi, l'enregistrement des temps de réponse est une variable peu exploitée. Néanmoins, lorsqu'elle est prise en considération, c'est pour observer exclusivement les processus cognitifs liés à des tâches de conscience morphologique en modalité écrite, uniquement pour les mots et les non-mots, qui sont présentés seulement de façon isolée avec ou sans condition d'amorçage.



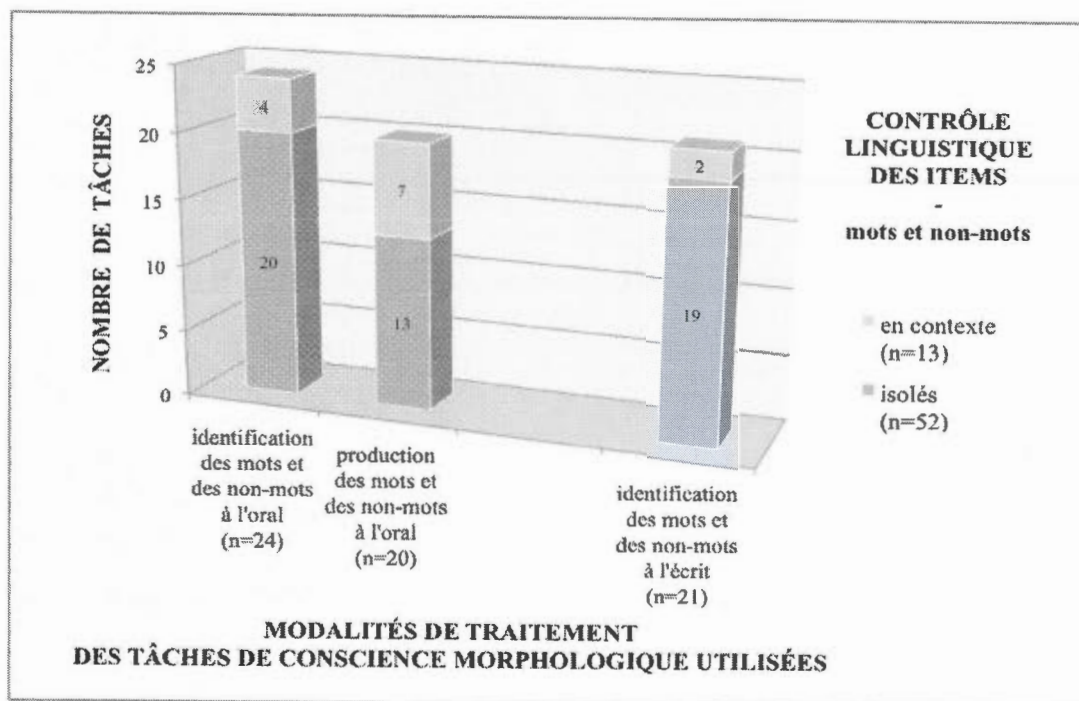


Figure 22 : Distribution des tâches de conscience morphologique (n = 65) selon les modalités de traitement des tâches et le contrôle linguistique des items concernant le temps de réponse

### 5.1.9 Le contrôle linguistique des items

Outre les données concernant l'enregistrement du temps de réponse, les données recueillies pour les variables de la catégorie « contrôle linguistique des items » sont clairsemées et donc difficiles à synthétiser.

D'abord, les mots et les non-mots présentés isolément lors des tâches d'identification des mots écrits s'accompagnent aisément soit d'un temps de réponse, soit d'une condition d'amorçage, ou soit d'un distracteur. Par contre, si la présence des distracteurs est intéressante, les critères à la base de leur sélection sont peu documentés. Il est possible que les distracteurs touchent les dimensions de type sémantique, phonologique et morphologique pour les tâches réalisées en modalité orale. Du côté des tâches en modalité écrite, les dimensions de type orthographique et morphographique peuvent aussi être exploitées.

Ensuite, les informations relatives à la fréquence d'utilisation des mots ou des morphèmes de la langue évaluée sont rarement explicitées. Il en va de même pour l'analyse des items selon

leur structure lexicale comme le nombre de morphèmes et de syllabes ou la structure syllabique. La structure morphologique des items est parfois identifiée selon les combinaisons choisies; par exemple, une base affixée d'un ou plusieurs morphème(s) dérivationnel(s) comme dans « chat+on » et « jat+on », ou dans « dé+coll+age » et « dé+coll+ure ». Par contre, le pointage des réponses est vague et diversifié.

En effet, le pointage des réponses constitue une autre variable en émergence pour le phénomène étudié. La façon privilégiée par les auteurs pour comptabiliser les réponses est non seulement variée mais, en plus, rarement expliquée. Il arrive parfois que le pointage est accordé lorsque le mot entier est réussi. L'item « chaton », par exemple, équivaut à une réponse correcte. Or, il arrive aussi que le pointage soit cumulé en fonction du nombre de morphèmes. Dans ces conditions, l'item « chaton » est considéré comme 2 réponses correctes « chat+on » alors que l'item « décollage – dé+coll+age » correspond soit à 1 réponse correcte, soit à 3 réponses correctes et ainsi de suite. Finalement, malgré le jeune âge de certains sujets, l'usage de pictogrammes ou d'illustrations n'a pas été observé dans les études analysées et par conséquent, cette variable est absente de la grille d'analyse. Toutefois, certains tests standardisés proposent des tâches qui appliquent cette condition. C'est le cas pour des tests É.CO.S.SE., BAT ELEM-R, Timé2.

En somme, même si certaines études analysées expliquent les critères de contrôle linguistique des items sélectionnés pour la réalisation des tâches utilisées, l'exploitation de cette variable est peu documentée pour l'instant.

## **5.2 Portrait de la recherche sur la conscience morphologique**

L'articulation du deuxième chapitre a conduit à une question spécifique de recherche : « Quelles sont les variables méthodologiques prises en considération dans les études ayant évalué l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès des élèves du préscolaire et du primaire? »

Afin de répondre à cette question, l'expérimentation de la présente recherche documente la poursuite et les résultats liés à deux objectifs. En réponse à l'objectif 1, le modèle de grille d'analyse élaboré par le processus témoigne à sa façon des variables méthodologiques prises

en considération dans le corpus des études analysées. Maintenant, la synthèse des variables observées par le biais de la grille d'analyse est exposée de façon à atteindre le but fixé par l'objectif 2, c'est-à-dire dresser le portrait de la recherche sur la conscience morphologique. Pour ce faire, les variables observées dans le corpus d'études sont rassemblées en deux tableaux. Le Tableau 6 concerne les variables observées pour les études alors que le Tableau 7 touche plus particulièrement les variables des tâches utilisées par ces études.

### **5.2.1 Selon les variables méthodologiques des études analysées**

Le premier constat établi pour l'ensemble des variables observées concerne très certainement la distribution des études du corpus selon les modalités de traitement des tâches de conscience morphologique utilisées. Cette distribution est significative au point d'organiser la présentation du deuxième volet de résultats de la présente recherche. Dès lors, le Tableau 6 expose les résultats en 3 colonnes représentatives des modalités de traitement des tâches utilisées par les études, soit à l'oral, soit en lecture, soit à l'oral et en lecture. Une quatrième colonne totalise les résultats par variable et par catégorie.

Ainsi, le Tableau 6 indique que seulement quelques études du corpus s'intéressent aux sujets présentant un trouble langagier ou d'apprentissage. Ces études suivent une méthode de recherche expérimentale et leurs expérimentations se déroulent en milieu clinique sans, toutefois, tenir compte des interventions rééducatives auxquelles les sujets sont exposés. Ce tableau informe également que les variables méthodologiques observées touchent principalement les lecteurs normaux qui sont recrutés dans un contexte scolaire, mais les expérimentations ne tiennent pas compte des pratiques pédagogiques du milieu. De plus, près de la moitié des études adoptent une approche transversale et suivent des groupes de sujets qui se différencient par leur âge chronologique. Ensuite, l'autre moitié des études du corpus opte, soit pour une approche exploratoire, soit pour une approche longitudinale. La mesure des habiletés de lecture repose sur des contrôles variés. De plus, les processus non spécifiques de compréhension langagière sont davantage évalués par des tests standardisés que les processus spécifiques liés à l'identification des mots écrits. Enfin, les niveaux de conscience jugés impliqués lors de la réalisation des tâches divisent les études en trois parties

presque équitables. En effet, certains auteurs estiment que les tâches employées font appel soit à la conscience morphologique implicite, soit explicite, soit implicite et explicite.

### **5.2.2 Selon les variables méthodologiques touchant les tâches utilisées**

Le Tableau 7 expose les résultats en 2 colonnes représentatives des modalités de traitement exploitées pour les tâches, soit à l'oral, soit en lecture. Une troisième colonne totalise les résultats par variable et par catégorie.

Ainsi, les tâches réalisées à l'oral sont deux fois plus nombreuses que celles réalisées en lecture. Les tâches d'identification des mots et des non-mots isolés, qui sont réalisées à l'oral et en lecture, sont beaucoup plus nombreuses que celles avec des items accompagnés d'un contexte. Les tâches de productions de mots et de non-mots écrits ne sont pas représentées puisque les études qui documentent la production écrite ne sont pas retenues dans le corpus. Pour la catégorie concernant le contrôle linguistique des items, seules deux variables sont suffisamment fréquentes pour entrevoir l'émergence de cette condition expérimentale : l'enregistrement du temps des réponses ainsi que les mots et les non-mots isolés, ou en contexte, avec ou sans amorce. Finalement, en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010), le classement des tâches informe que ce sont les tâches de dérivation et de décomposition réalisées à l'oral qui sont les plus fortement représentées. De plus, plusieurs des tâches de conscience morphologique de la typologie ont trouvé écho dans les études analysées. Parmi elles, 7 tâches réalisées à l'oral et 5 tâches en lecture ont été observées.



PALIER 1			modalités de traitement des études			
			oral (n = 5) 24 %	lecture (n = 10) 48 %	oral +lecture (n = 6) 29 %	total (n = 21)
MÉTHODES DE RECHERCHE	quasi expérimentales		1 5%	8 38%	6 29%	15 71%
	expérimentales		4 19%	2 10%	-	6 29%
APPROCHE	exploratoires		3 14 %	4 19 %	-	6 29 %
	longitudinales		1 5%	-	3 14%	4 19%
	transversales		1 5%	6 29%	3 14%	10 48%
MESURES D'ÉVALUATION et de COMPARAISON - tests standardisés	processus spécifiques et non spécifiques	É.CO.S.SE	1 5%	-	-	1 5%
		BAT ELEM	-	-	2 10%	2 10%
		Alouette	2 10%	6 29%	2 10%	10 48%
	sous-total.		3(14%)	6(29%)	4(19%)	13(62%)
	processus spécifiques	Timé2	2 10%	-	-	2 10%
		LUM	-	2 10%	1 5%	3 14%
		autre	-	-	1 5%	1 5%
	sous-total		2(10%)	2(10%)	2(10%)	6(29%)
	aucun		-	2 10%	-	2 10 %
	total		5 (24%)	8 (39%)	6 (29 %)	19 (91 %)
	CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS	normaux lecteurs		3 14%	8 38%	6 29%
dyslexiques/dysphasiques		2 10%	2 10%	-	4 19%	
PALIER 2						
NIVEAUX DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE	implicite seulement		1 5%	4 19%	2 10%	7 33%
	implicite et explicite		1 5%	2 10%	3 14%	6 29%
	non indiqué		3 14%	4 19%	1 5%	8 38%

Tableau 6 : Synthèse des variables concernant les études observées par le biais de la grille d'analyse

PALIER 2			modalités de traitement des tâches utilisées par études		
			à l'oral (n = 44) 66%	lecture (n = 21) 34%	total (n = 65)
MODALITÉ DE TRAITEMENT DES TÂCHES + contrôle linguistique des items : <u>mots et non-mots</u>	identification	isolés	20 31%	19 29%	39 60%
		en contexte	4 6%	2 3%	6 9%
	sous-total + %		24(37%)	21(32%)	45 (69%)
	production	isolés	13 20%	x	13 20%
		en contexte	7 11%	x	7 11%
	sous-total et %		20 (31%)	x	20 (31%)
MODALITÉS DE TRAITEMENT + contrôle linguistique des items : <u>mots et non-mots</u> + enregistrement des temps de réponse	identification	Isolés	- 17%	11 17%	11 17%
		isolés + amorce	- 8%	5 8%	5 8%
		en contexte	-	-	-
	sous-total et %		-	16 (25%)	16 (25%)
	production	isolés	-	x	-
		en contexte	-	x	-
	sous-total et %		-	x	-
%		-	16 (25%)	16 (25%)	
CLASSIFICATION DES TÂCHES DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE EN RÉFÉRENCE À LA TYPOLOGIE DE BERTHIAUME et al. (2010)	dérivation		17 26%	1 2%	18 28%
	décomposition		12 18%		12 18%
	lecture à voix haute		1 2%	8 12%	9 14%
	jugement de relation		6 9%	2 3%	8 12%
	définition		3 5%	-	3 5%
	identification sens d'un morphème		-	-	-
	choix de suffixe		-	-	-
	jugement d'intrus		3 5%	1 2%	4 6%
	jugement analogie entre les mots		-	-	-
	jugement de plausibilité		2 3%	7 7%	9 14%
	autre		-	2 3%	2 3%

Tableau 7 : Distribution des tâches de conscience morphologique selon les modalités de traitement, le contrôle linguistique des items, de l'enregistrement des temps de réponse et de la classification des tâches en référence à la typologie de Berthiaume et al. (2010)



### 5.2.3 Selon les modèles théoriques étudiés

Le deuxième volet de résultats concernant les études ayant évalué l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès d'élèves du préscolaire et du primaire est maintenant présenté sous l'éclairage des deux principaux modèles théoriques étudiés au deuxième chapitre. D'abord, le cadre général d'apprentissage de la lecture d'Écalte et Magnan (2010) dont les composantes met en évidence les contraintes, internes et externes à l'apprenant qui sont déterminantes sur l'évolution de ses apprentissages en lecture et écriture. Ensuite, le modèle à double fondation du développement orthographique et morphographique de Seymour (1997) dont la structure permet d'expliquer le développement normal des processus cognitifs l'apprenti lecteur-scripteur.

En référence au modèle d'Écalte et Magnan (2010), la synthèse des variables méthodologiques observées par le biais de la grille d'analyse dans les études du corpus touche principalement la composante langagière inhérente aux contraintes internes de l'apprenti lecteur (Figure 23). En effet, les études analysées indiquent former les groupes de sujets en fonction des habiletés langagières. Les résultats sont généralement comparés entre le groupe-contrôle et les groupes expérimentaux qui se distinguent soit par l'âge chronologique, soit par un trouble de l'apprentissage, soit par un trouble langagier. Ensuite, la synthèse des résultats met en évidence que les études analysées examinent les relations existantes entre les processus cognitifs spécifiques et non spécifiques à lecture. Les processus cognitifs spécifiques à la lecture sont activés par des tâches de conscience morphologique visant l'identification des mots et des non-mots écrits présentés de façon isolée, alors que les processus cognitifs non spécifiques sont activés par toutes les autres tâches utilisées. Ce sont les tâches de conscience morphologique d'identification et de production des mots et des non-mots isolés ou en contexte réalisées à l'oral, les tâches d'identification des mots écrits présentés en contexte. Il y a aussi les tâches de lecture de textes proposés par les tests standardisés. Enfin, les niveaux de conscience morphologique concernent la composante langagière de l'apprenti lecteur. Or, il semble difficile de juger avec exactitude du niveau de conscience impliqué pendant la réalisation des tâches. Cette contrainte a nécessairement un effet sur l'interprétation des résultats obtenus des tâches analysées.

Ensuite, la composante cognitive générale des sujets est rarement prise en considération, sauf pour quelques études qui les emploient pour établir des critères d'exclusion lors de la sélection des sujets. De même, aucune des études indique considérer la composante psychoaffective ou la composante conative ni pour la sélection des groupes de sujets ni pour interpréter les résultats obtenus.

Les contraintes sociales ne sont pas documentées par les études analysées. En effet, les études analysées n'évaluent pas si les pratiques familiales ont une influence quelconque sur l'acquisition de la conscience morphologique. De même, les études du corpus qui se déroulent en milieu clinique ne tiennent pas compte des interventions rééducatives auxquelles leurs sujets sont exposés. Enfin, bien que la majorité des études se déroulent en milieu scolaire, les résultats qu'elles présentent ne sont pas analysés en fonction des pratiques pédagogiques ni des interventions rééducatives. Les études qui tiennent compte de ces variables documentent des programmes d'entraînement en conscience morphologique et elles ne sont pas retenues pour la constitution du corpus.

Finalement, les contraintes linguistiques qui exercent une influence sur les apprentissages de la lecture-écriture sont des variables très peu contrôlées par les études analysées. La synthèse des variables observées indique que le contrôle linguistique des items présentés lors des tâches de conscience morphologique est une variable émergente dans l'étude du phénomène. De plus, les résultats aux tâches de conscience morphologique des études analysées sont examinés et documentés en relation avec les habiletés en lecture qui sont mesurées par des tests standardisés variés. Par conséquent, il apparaît impossible d'observer et de documenter l'influence réelle de ces variables sur les résultats obtenus.

En somme, en référence au cadre général d'Écalte et Magnan (2010), le récent intérêt du domaine scientifique pour le phénomène propose des résultats de recherche qui relèvent principalement de la composante langagière des apprentis lecteurs. Cette dernière est mise en relation avec des résultats concernant les habiletés en lecture obtenues par des mesures variées et qui touchent soit les processus cognitifs spécifiques à la lecture, soit les processus non spécifiques nécessaires à la compréhension langagière.

En référence à la théorie de Seymour (1997), la synthèse des variables observées par le biais de la grille d'analyse touche tous les modules du modèle théorique (Figure 24). D'abord, la variable concernant les niveaux de conscience morphologique implicite et/ou explicite qui sont impliqués lors de la réalisation des tâches touche bien sûr le module de la conscience linguistique. En effet, ce module correspond aux tâches d'identification et de production réalisées à l'oral, et qui demandent d'exécuter des manipulations, implicites et/ou explicites, sur la structure morphémique des mots et des non-mots isolés (Seymour, 1997).

Ensuite, les modules de la reconnaissance logographique, du processus alphabétique, de la structure orthographique et morphographique sont impliqués pour l'ensemble des tâches d'identification des mots et des non-mots écrits isolés, avec ou sans amorce. Comme les variables liées au contrôle linguistique des items sont généralement inconnues, il apparaît impossible de déterminer l'ampleur exacte de l'implication de chacun des modules du modèle théorique pendant la réalisation des tâches ni sur les résultats documentés. Les tâches en lecture qui présentent les items accompagnés d'un contexte (phrase ou texte) dépendent à la fois des processus cognitifs spécifiques d'identification des mots écrits constituant le texte ainsi que des processus non spécifiques liés à la compréhension. Cette dernière est nécessaire à l'activité de lecture de phrase ou de texte.

Finalement, le modèle de Seymour facilite l'interprétation du développement normal ainsi que les troubles de l'apprentissage en lecture-écriture. Néanmoins, la synthèse des variables observées par le biais de la grille d'analyse ne détaille pas suffisamment les résultats de recherche pour examiner les relations entre les tâches de conscience morphologique les caractéristiques des sujets (habiletés de lecture, l'âge chronologique).

En somme, le modèle de Seymour (1997) permet d'expliquer la variable des niveaux de conscience qui concernent les tâches de conscience morphologique réalisées à l'oral avec des mots et des non-mots qui demandent de manipuler, implicitement ou explicitement, leur structure morphémique. De plus, ce modèle explique aussi les processus cognitifs spécifiques à la lecture mis en œuvre lors de la réalisation des tâches qui présentent des mots et des non-mots écrits isolés et qui font appel aux processus.

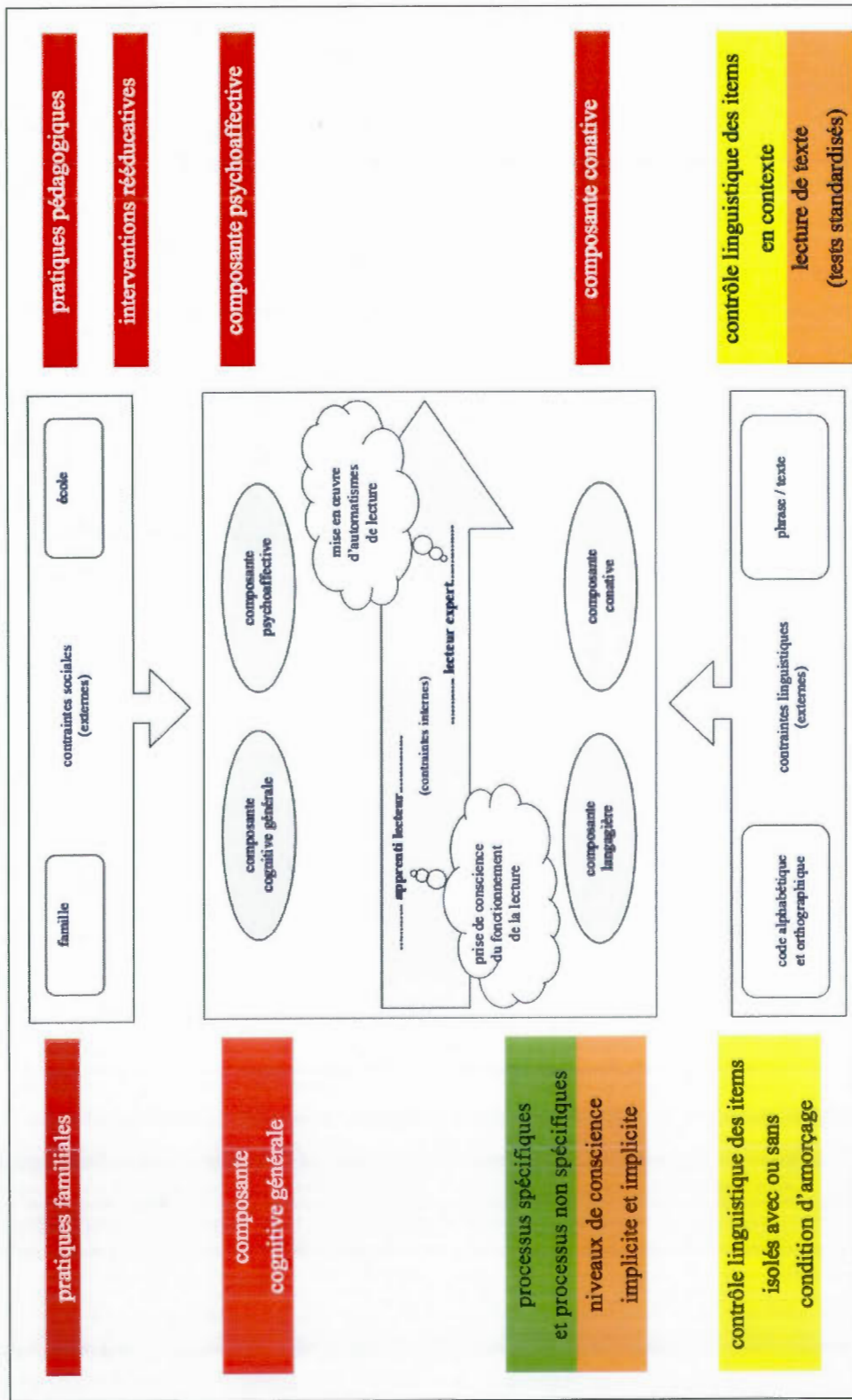


Figure 23 : Variables observées par le biais de la grille d'analyse en relation avec les contraintes internes et externes de l'apprenant qui sont déterminantes sur l'évolution de ses apprentissages en lecture et écriture - selon le cadre général d'apprentissage de la lecture-écriture d'Écalle



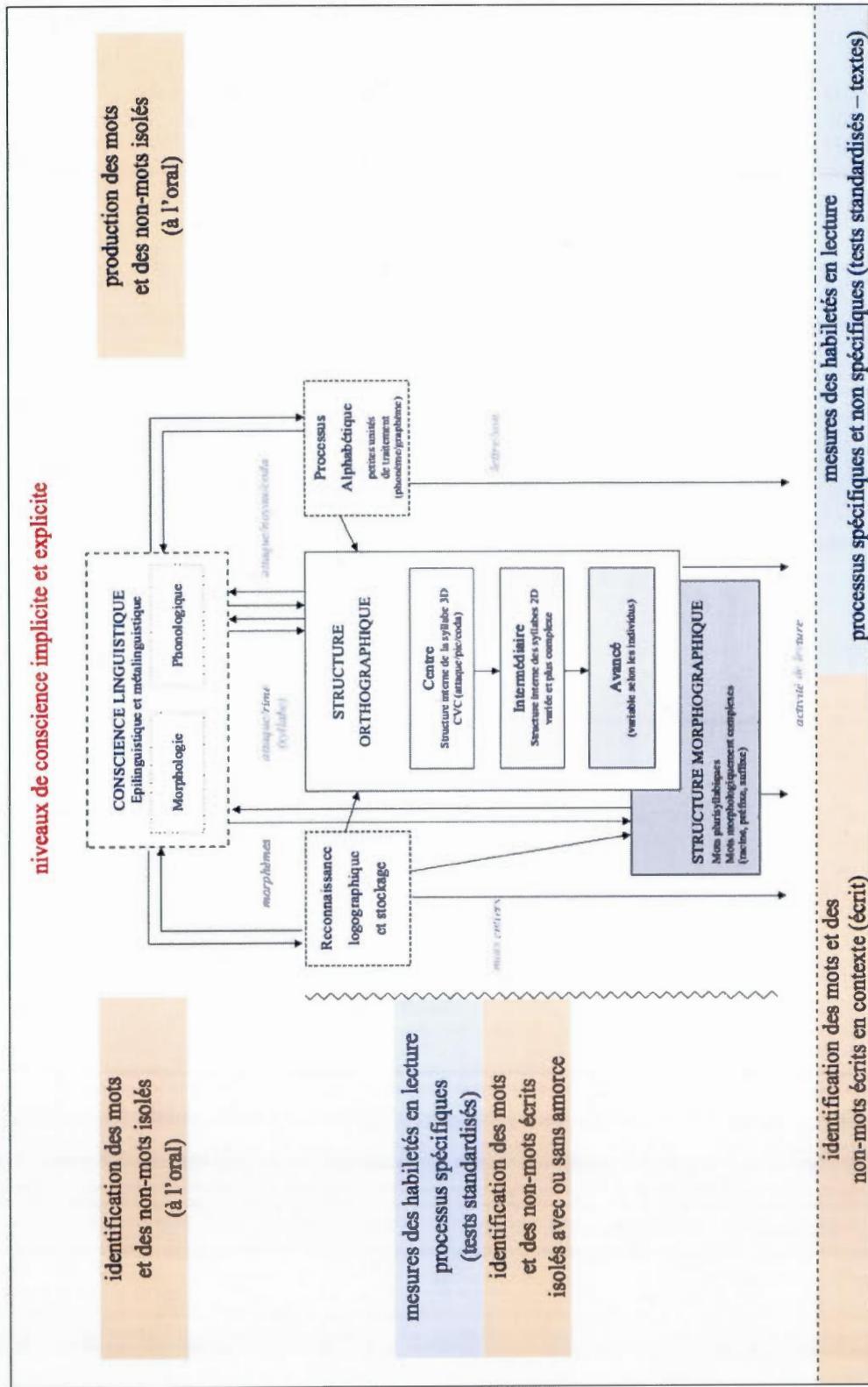


Figure 24 : Variables des tâches utilisées dans les études observées par le biais de la grille d'analyse en relation les composantes linguistiques du modèle de développement orthographique et morphologique de Seymour (1997)



#### **5.2.4 Forces, limites et atteinte de l'objectif 2 de la recherche**

Plusieurs forces et limites ont trait aux résultats obtenus en lien avec l'objectif 2 : synthétiser les variables observées par le biais de la grille d'analyse afin de dresser le portrait de la recherche sur la conscience morphologique.

D'abord, une dynamique contextuelle s'est installée entre les deux volets de résultats. En effet, l'étude des modèles et des concepts théoriques présentés au deuxième chapitre ont conduit à la formulation d'une question spécifique de recherche et, pour y répondre, deux objectifs sont fixés. Les résultats obtenus par la poursuite de ces deux objectifs sont présentés et analysés en deux volets qui sont, malgré cela, dépendants l'un de l'autre. Par conséquent, les forces et les limites énoncées pour les résultats de l'objectif 1 se répercutent nécessairement sur celles de l'objectif 2.

Le côté novateur de ce deuxième volet de résultats est caractérisé par la synthèse et la mise en relation des variables observées par le biais de la grille d'analyse lors de l'étape de simulation du cycle I et du cycle II du processus d'anasynthèse. Le corpus ainsi analysé est constitué d'études qui sont retenues à l'égard de leur pertinence pour le phénomène étudié. Malgré le petit nombre d'études retenues pour constituer le corpus ( $n = 21$ ), ces études présentent et documentent une quantité intéressante de tâches ( $n = 65$ ) évaluant l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture.

De plus, le corpus est composé d'un petit nombre d'études et ces dernières comportent bon nombre de différences à l'égard de leurs variables méthodologiques. Par conséquent, le portrait de la recherche actuel sur la conscience morphologique, basé sur la synthèse des résultats obtenus par le biais de la grille d'analyse, est nécessairement empreint d'une variabilité qu'il faut garder en perspective. Par contre, la synthèse des variables observées met en évidence les éléments problématiques qui gagneraient à être explorés, et exploités ainsi que les variables émergentes. Par conséquent, le portrait dressé sur la recherche en conscience morphologique n'annonce aucune certitude sinon que les variables méthodologiques observées fluctuent passablement d'une étude à l'autre, ou manquent de précision.

Finalement, quelques-unes des données recueillies par le biais de la grille d'analyse n'ont pas pu faire l'objet d'une synthèse, et ce à cause de leur basse fréquence d'apparition dans les études analysées, ou leur variabilité. Néanmoins, il pourrait être intéressant d'en faire l'objet d'une analyse subséquente afin d'évaluer la possibilité d'établir des relations entre elles. Ainsi, la poursuite de l'analyse pourrait explorer : les mesures de comparaison en lien avec le choix des tâches de conscience morphologique (en référence à la typologie de Berthiaume), ou avec l'âge des sujets, ou les niveaux de conscience implicite/explicite.

En somme, compte tenu de l'état actuel des connaissances de la recherche, le portrait dressé par ce deuxième volet de résultats semble, malgré tout, pertinent à la compréhension des inégalités et disparités des résultats de recherche. De plus, la synthèse des variables est cohérente à l'égard des thèmes soulevés par la problématique ainsi que des concepts et des modèles théoriques étudiés au deuxième chapitre. Enfin, puisque les résultats obtenus permettent de fournir quelques éléments de réponse à la question spécifique de recherche et à la question générale, l'objectif 2 est considéré comme atteint.

### **5.3 Recommandations**

Devant l'étendue que la morphologie dérivationnelle et les connaissances plutôt minces en ce qui concerne son impact sur l'apprentissage de la lecture, il apparaît délicat de formuler des recommandations précises. Néanmoins, la synthèse des résultats issus de l'expérimentation de la présente recherche pointe vers quelques conditions expérimentales qui semblent pertinentes à la compréhension du phénomène.

D'abord, en référence au cadre général d'Écalte et Magan (2010), il apparaît nécessaire de continuer l'étude de la composante langagière par des tâches en conscience morphologique qui font davantage appel aux processus cognitifs spécifiques impliqués dans l'identification des mots écrits. Pour ce faire, il semble important d'exercer un meilleur contrôle sur les dimensions linguistiques des mots et des non-mots présentés lors de la réalisation des tâches. De plus, il apparaît opportun d'établir et d'uniformiser une méthode de pointage cohérente qui profitera à l'interprétation des résultats concernant les réponses des sujets. La recherche qui s'intéresse à la conscience morphologique chez le lecteur expert détient peut-être des

connaissances sur le contrôle linguistique des items qui seraient intéressantes à exploiter chez l'apprenti lecteur. D'ailleurs, l'accessibilité grandissante à la technologie facilite justement la mesure de certains résultats comme l'enregistrement des temps de réponse. Jusqu'à maintenant, ce genre de mesure était surtout observé dans les recherches qui suivent un devis expérimental ou qui s'intéressent aux sujets adultes.

Ensuite, les mesures des habiletés de lecture employées pour comparer les résultats obtenus aux tâches de conscience morphologique sont très variées. Il semble indiqué de trouver des solutions pour circonscrire cette condition qui influence nécessairement l'interprétation des résultats obtenus avec ceux issus des tâches en conscience morphologique. De plus, les niveaux de conscience morphologique impliqués lors de la réalisation des tâches semblent difficiles à juger autrement que sur la base de la définition fournie par Carlisle (2000). Le flou conceptuel qui entoure cette variable peut vraisemblablement affecter l'interprétation des résultats issus des tâches en conscience morphologique.

Enfin, il serait très intéressant d'ajouter des variables à observer au modèle de la grille d'analyse. Pour ce faire, il s'agit de reprendre l'expérimentation de la présente recherche en procédant cette fois-ci à l'analyse de publications qui touchent une autre langue que le français. De plus, l'analyse de publications portant sur les programmes d'entraînement à la conscience morphologique apporterait sûrement un nouvel éclairage qui tient compte soit des pratiques pédagogiques, soit des interventions rééducatives propres au milieu scolaire. Ces dernières font partie des contraintes sociales identifiées par le cadre général d'Écalte et Magnan (2010) qui exercent une influence déterminante sur l'évolution de l'apprenti lecteur.

## CONCLUSION

L'apprentissage de la lecture est une habileté cognitive cruciale pour le cheminement scolaire (Torgesen, 2000, Brodeur et al., 2009, RCRLA, 2009). Il est donc essentiel d'en comprendre la nature et les fonctions des processus cognitifs sollicités. Plusieurs recherches documentent déjà l'importante contribution de la conscience linguistique, et plus précisément la conscience phonologique qui vise les habiletés phonémiques, sur les premiers apprentissages en lecture. Or, la conscience linguistique comporte une deuxième dimension qui vise l'habileté à manipuler la structure morphémique des mots, et à accéder à la signification inhérente à cette forme; c'est la conscience morphologique (Colé, Casalis et Gombert, 2004; Demont et Gombert, 2004). Or, l'intérêt du domaine scientifique pour la conscience morphologique chez l'apprenti lecteur est récent. Par conséquent, les résultats de recherche sont actuellement peu nombreux compte tenu de l'ampleur de cette dimension linguistique, et ils sont jugés dispersés et inégaux (Écalte et Magan, 2010; Marec-Breton, Besse et Royer, 2010; Colé, Bouton, Leuwers, Casalis et Sprenger-Charolles, 2012).

Cette recherche-développement est articulée en fonction de deux objectifs :

1. Élaborer une grille d'analyse, en tant qu'outil de recherche, permettant d'identifier quelles sont les variables méthodologiques prises en compte dans ces études;
2. Synthétiser les variables observées par le biais de la grille d'analyse afin de dresser le portrait de la recherche sur la conscience morphologique.

L'outil de recherche vise à recueillir les données pertinentes dont la synthèse analyse permettra d'apporter quelques éléments de réponse à la question spécifique suivante :

« Quelles sont les variables méthodologiques prises en considération dans les études ayant évalué l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès d'élèves du préscolaire et du primaire? »

La démarche méthodologique, basée sur le processus d'anasynthèse de Silvern (1972, cité par Legendre, 2005), a généré deux volets de résultats qui, malgré leur interdépendance, sont de nature bien différente. Les résultats de cette recherche sont interprétés selon une analyse qualitative inductive et ils sont présentés séparément puisque, malgré leur interdépendance, ils sont de nature bien différente. Le premier volet de résultats explique les démarches expérimentales qui ont conduit à un modèle de grille d'analyse. Le deuxième volet présente la synthèse des variables observées par le biais de la grille d'analyse utilisée pour examiner un corpus d'études. Ce dernier est constitué dans le but de satisfaire les besoins de la présente recherche et, par conséquent, il rassemble les études les plus pertinentes en lien avec la question spécifique de recherche.

Les résultats de la présente recherche, qui tiennent compte de l'analyse conceptuelle et théorique menée au deuxième chapitre, démontrent qu'une relation existe réellement entre la conscience morphologique dérivationnelle et l'apprentissage de la lecture. Par contre, cette relation est encore mal définie et elle s'observe par le biais d'un grand nombre de variables. Les résultats ainsi obtenus pointent, d'une part, les variables qui rassemblent pour l'instant peu, ou pas, de données de recherche, et d'autre part, les variables qui sont les plus observées par le corpus d'études analysé.

Parmi les variables les plus fréquemment observées, par le biais de la grille d'analyse, dans les études du corpus se trouvent : les tâches de conscience morphologique de dérivation et de décomposition qui sont réalisées à l'oral; la variable des processus cognitifs non spécifiques activés, entre autres, par la lecture de textes et qui permettent l'accès à la compréhension langagière. Ces processus cognitifs touchent la composante langagière de l'apprenti lecteur.

Parmi les variables peu étudiées, mais qui gagneraient à être exploitées davantage, se trouvent : les niveaux de conscience morphologique, les processus cognitifs spécifiques à l'identification des mots écrits qui touchent la composante langagière de l'apprenti lecteur; les dimensions linguistiques (phonologique, morphologique, orthographique et morphographique) des mots et des non-mots qui sont présentés pendant les tâches de conscience morphologique; et aussi, les mesures concernant les habiletés en lecture sont



issues de contrôles variés qui influencent nécessairement l'interprétation des résultats concernant l'évaluation du phénomène étudié.

Parmi les variables non observées par l'analyse du corpus d'études se trouvent : les pratiques pédagogiques et les interventions rééducatives, la composante cognitive générale, la composante conative et la composante psychoaffective qui, en référence au cadre général d'apprentissage de la lecture d'Écalte et Magnan (2010), sont des contraintes internes à l'apprenant qui exercent une influence sur les apprentissages en lecture.

En somme, la présente recherche démontre l'importance de prendre en considération certaines variables méthodologiques qui semblent influencer la compréhension des données de recherche des études évaluant l'impact de la conscience morphologique dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture en français auprès d'élèves du préscolaire et du primaire. Cependant, les résultats de cette recherche doivent être considérés en fonction des limites qui ont été observées et rapportées en cours d'expérimentation.

En conclusion, la recherche concernant l'impact de la conscience morphologique sur l'apprentissage de la lecture est clairement en essor. Malgré tout, nombreuses sont les questions à éclaircir. Néanmoins, l'apport scientifique contribuera certainement à comprendre davantage les différentes dimensions soutenant les premiers apprentissages en lecture et, ainsi, être favorable à la réussite scolaire.

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Auger, R., (2003). Clarification conceptuelle et proposition d'opérationnalisation de quelques critères de scientificité de la recherche en éducation: le cas de la saturation et de la complétude.
- Baudouin, J.-Y et Tiberghien, G. (2007). *Psychologie cognitive : Histoire, théories et champs d'études : l'adulte*. Rosny-sous-Bois, France: Bréal.
- Baribeau, C., Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considération théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, Vol. 29(01), pp. 28-49
- Béchade, H. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthiaume, R. (2008). Procédures morphologiques en lien avec les règles de formation des mots du français écrit chez des lecteurs sourds du primaire. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 358 p.
- Berthiaume, R., Besse, A.-S. et Daigle, D. (2010). L'évaluation de la conscience morphologique : proposition d'une typologie des tâches. *Language Awareness*, 19(3), 153-170.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : comment extraire le sens derrière les données brutes. *Recherches qualitatives. Revue scientifique en ligne*. 26(2), 1-18. Récupéré de : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bowers, P. N., Kirby, J. R. et Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144-179.

- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada, Numéro thématique sur l'efficacité de l'enseignement*, 48, 10-13.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignants de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et Francophonie*, 34, 54-84.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. Dans L. B. Feldman (dir.), *Morphological aspects of language processing* (p. 189-209). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on Reading. *Reading and Writing*, 12(3), 169-190.
- Carlisle, J. F. (2006). Morphological processes that influence learning to read, in *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, C.A. Stone et al. Editors., The Guilford Press: New York. pp.318-339
- Casalis, S. (2003). Le codage de l'information morphologique dans l'écriture de mots chez les apprentis scripteurs. *Le Langage et l'Homme*, 38(2), 95-110.
- Casalis, S. (2006). La reconnaissance des mots écrits chez l'apprenti lecteur et l'enfant dyslexique : implication des traitements orthographiques et morphologiques. Notes de synthèse inédites en vue de l'habilitation à diriger des Recherches. Charles de Gaulle, Université de Lille 3 : 117 p.
- Casalis, S. et Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29(1), 113-145.
- Casalis, S., Colé, P. et Mathiot, E. (2006). La reconnaissance de mots morphologiquement complexes chez les dyslexiques. *Rééducation orthophonique*, 225, 111-128.
- Casalis, S., Colé, P. et Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114-138.

- Casalis, S., Deacon, S. H., et Pacton, S.. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 32, 499-511.
- Casalis, S. et Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning To Read French: A Longitudinal Study. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 303-335.
- Casalis, S., Mathiot, E., Bécavin, S. et Colé, P. (2003). Conscience morphologique chez des apprentis lecteurs tout-venant en difficultés. *Silexicales*, 3, 57-66. Récupéré de : <http://ureca.recherche.univ-lille3.fr/uploads/File/casalis/silexicales.PDF>
- Casalis, S., Marec-Breton, N., Royer, C., Gombert, J.-É. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation orthophonique*, 213, 57-76.
- Casalis, S., Quémart, P. et Colé, P. (2007). Activation de l'information morphologique au cours de la reconnaissance des mots chez les apprentis lecteurs et les dyslexiques. Dans N. Hathout et F. Montermmini (dir.), *Morphologie à Toulouse, Actes du colloque international de morphologie 4èmes Décembrettes* (p. 271-311). Muenchen: Lincom Europa.
- Catach, N., Gruaz, C. et Duprez, D. (2005). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, (3e éd.). Paris, France : F. Nathan.
- Chetail, F. (2012). *La Syllabe en lecture. Rôle et implications chez l'adulte et chez l'enfant*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Colé, P. (1988). Le traitement des mots dérivés : une analyse morphologique sélective. *L'année psychologique*, 88(3), 405-418. Récupéré de : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_1988\\_num\\_88\\_3\\_29286](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1988_num_88_3_29286)
- Colé, P. (2003). La dimension morphologique dans l'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Université de Savoie, Laboratoire de psychologie et de neurocognition. Récupéré de : <http://français.creteil.iufm.fr/actions/0301fofo/cole.htm>

- Colé, P. (2004). Le traitement des mots morphologiquement complexes au cours de l'acquisition de la lecture. Dans L. Ferrand et J. Grainger (dir.), *Psycholinguistique cognitive : Essais en l'honneur de Juan Segui* (p. 305-327). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. *Ressources pour l'école primaire*. Récupéré de : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/15/0/Pascale\\_Cole\\_111202\\_avec\\_couv\\_201150.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf)
- Colé, P., Bouton, S., Leuwers, C., Casalis, S. et Sprenger-Charolles, L. (2012). Stem and derivational suffix processing during reading by French second and third graders. *Applied Psycholinguistics*, 33(01), 97-120.
- Colé, P., Casalis, S. et Gombert, J.-É. (2004). Morphologie et apprentissage de la lecture. *Troubles spécifiques des apprentissages — L'état des connaissances, Langage écrit*(4), 28-33.
- Colé, P., Magnan, A. et Grainger J. (1999). Syllable-sized units in visual word recognition: Evidence from skilled and beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 20, 507-532. Récupéré de : <http://sites.univ-provence.fr/wlpc/pagesperso/grainger/pubpdf/Col%E9&al-99.pdf>
- Colé, P., Marec-Breton, M., Royer, C. et Gombert, J.-É. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation orthophonique*, 213, 57-75.
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, S. et Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti lecteur français du C.P. au C.E.2. *L'Année Psychologique*, 104, 701-750.
- Conrad, M., Grainger, J. et Jacobs, A. (2007). Phonology as the source of syllable frequency effects in visual words recognition : Evidence from French. *Memory and Cognition*, 35(5), 974-983.



- Daigle, D., Demont, E. et Berthiaume, R. (2009) Sensibilité à la légalité morphologique et visuo-orthographique en lecture chez des élèves du CP au CM1. Dans N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. de la Haye, N. Bonneton-Botté et E. Bonjour (dir.) *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive* (p. 93-105). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Deacon, S. H. et Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Demont, E. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Deschênes, L. (2006). Suivi des élèves à risque en lecture : étude longitudinale de la première à la quatrième année. Mémoire de maîtrise. Université Laval, Québec.
- Desrochers, A. et Thompson, G. (2008). De l'orthographe à la lecture orale. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin (dir.), *Évolution et pratique de l'orthographe* (p. 295-330). Ottawa, Canada : Éditions David.
- Duncan, L., Casalis, S. et Colé, P. (2009). Early meta-linguistic awareness of derivational morphology : Some observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30, 405-440.
- Écalles, J. (2003). *Timé2 : Test d'Identification de Mots écrits de 6 à 8 ans*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Écalles, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, France : Armand Colin.
- Écalles, J. et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris, France: Dunod.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. Dans P. Gough, L. C. Ehri et R. Treiman (dir.), *Reading Acquisition* (p. 107-143). Hillsdale, N.J., Erlbaum.

- Ehri, L. C. (2007). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. Dans M. J. Snowling et C. Hulme (dir.), *The Science of Reading: A Handbook*, (p. 135-154). Cornwall, Canada : Blackwell Publishing.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fejzo, A. (2005). *Les effets d'un programme de développement de la conscience phonologique sur le vocabulaire oral, les connaissances morphologiques et syntaxiques à l'oral d'élèves arabophones scolarisés en français* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada).
- Fejzo, A. (2011). *Les effets d'un programme de développement de la compétence morphologique sur la compétence morphologique, l'identification et la production des mots écrits chez des élèves arabophones du 2e cycle du primaire scolarisés en français* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada).
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture : reconnaissance des mots écrits chez l'adulte* (1re éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (dir.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (p. 301-330). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1992). *Metalinguistic development*. New-York, London : Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J.-É. (1999). *Développement métalinguistique, Lecture et Illétrisme*. Texte inédit. Propos recueillis par Monique Brodeur.
- Gombert, J.-É. (2003a). *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*. Conférence de consensus, Programme incitatif de recherche en éducation et formation [PIREF]-(dir.), (décembre, 2003). Récupéré de : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/gombert.pdf>

- Gombert, J.-É. (2003b). Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia. *Current Psychology Letters*, 10(1). Récupéré du site de la revue: <http://cpl.revues.org/document202.html>
- Gombert, J.-É. (2010). La recherche scientifique sur les apprentissages : mode d'emploi. *A.N.A.E.*, 107-108(mai-juin), 213-214.
- Guay, F. et Talbot, D. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. *ÉLDEQ 1998-2010 en bref*, 5, (p. 1-15). Québec: Institut de la statistique du Québec. Récupéré de: [http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/fascicule\\_motivation\\_fr.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/fascicule_motivation_fr.pdf)
- Halté, J.-F. (2006). Entre enseignement et acquisition. Problèmes didactiques en apprentissage du langage, *Mélanges CRAPEL*, 29, 13-28.
- Harvey, S., Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches Qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hillaiet de Boisferon, A., Colé, P. et Gentaz, E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section de maternelle. *Psychologie Française*, 55, 91-111
- Huot, D., Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Récupéré de : <http://aile.revues.org/1237>
- Huot, H. (2005). *La morphologie : forme et sens des mots du français* (2<sup>e</sup> ed.). Paris, France : Armand Colin.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale [INSERM]. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. Paris, France : Institut national de la santé et de la recherche médicale. Récupéré de : <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographe-dyscalculie>

- Jacquier-Roux, M., Valdois, S. et Zorman, M. (2002). *Outil de Dépistage des Dyslexies [ODÉDYS]*. Laboratoire de Cogni-Sciences et Laboratoire de Psychologie et Neurocognition. IUFM - Académie de Grenoble.
- Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones? *Langue Française*, 151(3), 25-40.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write : A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 417-447.
- Khamsi, A. (1999). *Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture. Lecture de mots et compréhension-revisée. L.M.C.-R.* Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Lapert, A. (2009). *Morphologie dérivationnelle : Élaboration d'un programme d'entraînement pour l'enfant dyslexique-dysorthographique* (mémoire, Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix, Lille, France).
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-174). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Landry, N. et Auger, R. (2003). Quelques stratégies de clarification conceptuelle et d'appui technique en vue d'une recension d'écrits dans un cadre de recherche en éducation. LABFORM, Laboratoire d'analyse de données et de formation en mesure et évaluation. Récupéré de : [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa\\_no\\_site=2439&owa\\_no\\_fiche=19](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=2439&owa_no_fiche=19)
- Lecocq, P. (1996). *L'E.CO.S.SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, L. et Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lefavrais, P. (2005). *Test de l'Alouette de P. Lefavrais*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.



- Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). Prévention des difficultés du langage écrit. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, Lefebvre, P., Giroux, C. (dir.) *Difficultés de lecture et d'écriture : démarche de prévention et d'évaluation orthophonique* (p. 127-159). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.), Montréal : Guérin.
- Lieury, A. et de la Haye, F. (2004). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris, France : Dunod.
- Marec-Breton, N. (2009). Quelles informations morphologiques les apprentis lecteurs utilisent-ils au cours de leur lecture? Dans N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. de la Haye, N. Bonneton et E. Bonjour. (dir.) *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive* (p. 81-92). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Marec-Breton, N. (2010). La conscience morphologique : une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *A.N.A.E.*, 107-108(mai-juin), 125-132.
- Marec-Breton, N., Besse, A.-S. et Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educar em Revista*, 38(set./dez.), 73-91.
- Marec-Breton, N., Gombert, J.E. et Colé, P. (2005). Connaissances morphologiques et acquisition de la lecture. Dans F. Grossmann (dir.) *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (p. 149-157). Grenoble, France : ELLUG.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). Coup de pouce à la réussite : Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaire au secondaire, gouvernement du Québec.
- Morais, J. (2004). L'apprenti lecteur. *Troubles spécifiques des apprentissages — L'état des connaissances, Langage écrit*(4), 28-33.
- Nunes, T. et Bryant, P. (2006). *Improving Literacy by Teaching Morphemes*. New York, N.Y. : Routledge.



- Observatoire National de la Lecture [ONL]. (1998). *Apprendre à Lire*. J. Morais et G. Robillart (éd.). Paris : Éditions Odile Jacob.
- Oliver, L., Bédard, G. et Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique de recherche*. Paris : L'Harmattan.
- Pacton, S. (2003). Morphologie acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles. *Rééducation orthophonique*, 213, 27-55.
- Pacton, S. (2005). Utiliser les informations morphologiques à l'écrit : Pourquoi, qui, quand, comment? *Rééducation orthophonique*, 223, 155-175.
- Pacton, S. et Fayol, M. (2003). How do french children use morphosyntactic information when they spell adverbs and present participles. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 273-287.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York : Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 37-56). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Perfetti, C.A. (2010). Reading. Dans P. C Hogan (dir.), *Cambridge encyclopedia of the language sciences* (p. 699-702). Storrs: University of Connecticut.
- Quémart, P., Casalis, S. et Colé, P. (2011). The role of Form and Meaning in the Processing of Written Morphology: a priming Study in French Developing Readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 478-496.
- Quémart, P., Casalis, S. et Duncan, L. (2012). Exploring the Role of Bases and Suffixes when Reading Familiar and Unfamiliar Words: Evidence from French Young Readers. *Scientific Studies of Reading*, 16, 424-442.
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de lexicologie*, 45, 3-19.

- Rey, A., Tomi, M., Hordé, T., Tanet, C. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française : contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine*. Paris : Le Robert.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation [RCRLA]. (2009). Foundations for literacy: An evidence-based toolkit for the effective reading and writing teacher – Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Récupéré de : [http://foundationsforliteracy.cllrnet.ca/index.php/Foundations For Literacy](http://foundationsforliteracy.cllrnet.ca/index.php/Foundations_For_Literacy)
- Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2010). Nouv. éd. du *Petit Robert* de Paul Robert, texte rem. et ampl. sous la dir. de Josette Rey-Debove et Alain Rey (dir.). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rocher, A.-S. (2005). *Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques : apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture*. (thèse de doctorat, Université de Haute-Bretagne Rennes 2, France). Récupéré de : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/85/84/PDF/tel-00010506.pdf>
- Roy, C. et Labelle, M. (2007) Connaissance de la morphologie dérivationnelle chez les francophones et non francophones de 6 à 8 ans. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 10(3), 263-291.
- Sanchez, M., Écalle, J. et Magnan, A. (2008). Habiletés phonologiques et morpho-dérivationnelles chez des enfants dysphasiques apprentis lecteurs : quelles difficultés spécifiques? *Revue de Neuropsychologie*, 18(3), 153-199.
- Sanchez, M., Écalle, J. et Magnan, A. (2010). Sensibilité précoce à la structure du mot oral et écrit : quels liens prédictifs avec les performances en lecture? *A.N.A.E.*, 107-108(mai-juin), 111-118.
- Sanchez, M., Magnan, A. et Écalle, J. (2011) Knowledge about word structure in beginning readers : What specific links are there with word reading and spelling? *European Journal of Psychology of Education*. Doi : 10.1007/s10212-011-0071-8
- Savigny, M. (2001). *Batteries d'épreuves pour l'école élémentaire*. Batelem-R. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

- Schmidt, R. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: a tutoorial on the role of attention and awareness in learning. Dans R. Schmidt (dir.), *Attention and awareness in foreign language learning*. (pp. 1-63). Honolulu, Hawaï : Université of Hawaï.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 76-86.
- Sénéchal, M., Basque, M. T. et Leclaire, T. (2006). Morphological Knowledge as revealed in children's spelling accuracy and repaorts of spelling stratégies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 321-254.
- Sénéchal, M. et Kearnan, K. (2007). The role of morphology in reading and spelling. *Advances in Child Development and Behavior*, 35, 297-325.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, Fayol, M et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Seymour, P. H. K. (2005). Theorical framework for beginning reading in different orthographies. Dans M. Joshi et P. Aaron (dir.), *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: theoretical speculations. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-Word Reading : Behavioral and Biological Perspectives* (p. 1-24). New York, N.Y. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Sprenger-Charolles, L. et Casalis, S. (1996). *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris, France : Dunod.
- Statistique Canada. (2007). *L'incidence de certains facteurs sur les cheminements menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et à la participation à des études postsecondaires chez les personnes qui montrent de faibles compétences en lecture à l'âge de 15 ans*. Ottawa : Ressources humaines et Développement social (Canada).

- Taft, M. (1994). Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing, *Language and Cognitive Processes*, 9, 271-294.
- Torgesen, J.K. (1998). Catch them before they fail : Identification and assessment to prevent reading failure in young children, *American Educator*, 22, 32-39.
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early intervention in reading : The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, p. 55-64.
- Torgesen, J.K. (2004). Preventing early reading failure, *American Educator*, 28, p.6-19.
- Troia, G. A. (2006). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, 271-301. New York: Guilford Press.
- Tyler, A. et Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotskii, L. S. et Piaget, J. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions sociales.